الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري ــ قسنطينة

كلية اللغات والآداب

قسم اللغة العربية وآدابها

الحاجات اللغوية للكبار

دراسة تطبيقية في مركز محو الأمية بجيجل

رسالة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات

إعداد الطالب

جمال فنيط

إشراف الأستاذ الدكتور

السعيد هادف

لجنة المناقشة

الدكتور : محي الدين سالم	جامعة قسنطينة	رئيسا
الدكتور : السعيد هادف	جامعة باتنة	مشرفا ومقررا
الدكتور : يحي بعيطيش	جامعة قسنطينة	عضوا مناقشا
الدكتور : محمد الأخضر الصبيحي	جامعة قسنطينة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2007 ــ 2008

المقدمة

يشهد العالم منذ نهاية الحرب الكونية الأخيرة اهتماماً واسعاً ومتزايدا بمحو الأمية وتعليم الكبار ، وذلك من منطلق إدراك الدول بأن آفة الأمية تُشكل العقبة الرئيسية التي تقف حجر عثرة أمام تحقيق التنمية والتطور والرقي الاجتماعي والاقتصادي ، كما أن العالم أصبح يدرك أكثر من أي وقت مضى بأن الاهتمام بالتنمية البشرية من خلال فتح آفاق التعليم وتمهيد سُبل العلم والمعرفة أمام المواطنين ، هو أمر بالغ الأهمية في دفع عجلة التقدم ، على اعتبار أن الإنسان أو العنصر البشري هو العامل الأساسي في تلك المعادلة الصعبة ، وهو رأس المال والثروة الحقيقية للدول .

لهذا ، فقد أصبحت قضايا التربية والتعليم تكتسي أبعادا إستراتيجية في كثير من دول العالم ، وفقاً لأهدافها وسياساتها ، ولا غرابة في ذلك ، لأن الأفراد المتعلمين المؤهلين أصبحوا يشكلون أسهماً رابحة ، فتحقيق التنمية والتطور في أي مجال من مجالات الحياة لا يعتمد على الاهتمام بتكوين الإطارات العليا المتخصصة فحسب ، وإنما يتطلب أيضا محو أمية الأفراد وتعليمهم وتدريبهم ، وتزويدهم بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على تطوير قدراتهم وترقية أنفسهم ، وتمكنهم من المساهمة الفعالة في النهوض بمجتمعاتهم ، ومن القيام بمسئولياتهم وواجباتهم كأفراد وكمواطنين صالحين لا أن يكونوا مجرد أرقام حسابية .

وقد أدركت الجزائر بعد استرجاعها لاستقلالها وسيادتها وذاتيتها الثقافية وهويتها الحضارية ، أنه لا سبيل إلى التحرر من التبعية للاستعمار والخروج من التخلف الاجتماعي والاقتصادي والحضاري الذي تعيشه ، إلا بتكوين المواطن المتعلم ، المستنير المتفتح ، المتمسك بأصالته وتاريخه ومقومات شخصيته ، الواعي بواقعه ، المتطلع إلى مستقبله ، وهو أمر لا يمكن تحقيقه دون القضاء على رواسب ومخلفات الاستعمار وفي مقدمتها آفة الأمية التي يعاني منها المواطنون .

ومن هذا المنطلق ، أولت الجزائر قضايا التربية والتعليم عناية خاصة في برامج التنمية ، ورصدت لها إمكانيات مادية وبشرية معتبرة ، وذلك من أجل تدارك التأخر الكبير الذي كانت تعرفه في مجال التعليم ومحو الأمية ، حيث كانت نسبة التمدرس بين الأطفال الذين كانوا في سن التعليم لا تتجاوز 20% ، وكان معدل معرفة القراءة والكتابة بين

المواطنين لا يزيد عن 15% ، وهو ما كان يشكل عبئا ثقيلا يعوق حركة التنمية ، ويفقد البلاد الكثير من الطاقات البشرية التي تحتاج إليها لمواجهة تحديات المستقبل .

وفي خضم هذه المعركة ، لم تنس الجزائر من فاتهم قطار التعليم من أبنائها الكبار الذين حرموا من نور العلم والمعرفة ، حيث فتحت لهم مراكز لمحو الأمية وتعليم الكبار وهيأت الفرص أمام من لم يسعفهم الحظ في إكمال تعليمهم الأساسي ، حيث أنشأت لهم مركزا للتعليم عن بعد ، وكل ذلك لكي يأخذ الجميع فرصته من التعلم ، بما في ذلك الذين تحرروا من الأمية ولديهم الرغبة في استكمال تعليمهم .

وقد استطاعت الجزائر رغم قلة إمكانياتها ونقص تجربتها في هذا المجال أن تحقق بعض النتائج ، حيث ارتفع معدل التمدرس بين الأطفال الذين هم في سن الدراسة من 20% فقط سنة 1962 ، إلى 93.90% سنة 1995 ، وانخفض معدل الأمية من 85% سنة 1962 إلى 31% سنة 1998 ، أي أن الأمية قد تراجعت منذ بدء الحملة الوطنية لمحاربتها سنة 1963 بحوالي 60 نقطة ، وهي انجازات تبعث على الفخر والاعتزاز في بلد كان فيه طفل واحد فقط من بين كل عشرة أطفال يجد طريقه إلى المدرسة ، وتصل نسبة الأمية فيه إلى أكثر من 94% بين الرجال و98% بين النساء .

ولئن كانت الجزائر قد قامت بمجهودات كبيرة في مكافحة الأمية ، واستطاعت تخفيض نسبتها بشكل محسوس ، فإنها لم تنجح في استئصال هذه الظاهرة والقضاء عليها وذلك لعدة أسباب ، ومنها أن جهود محو الأمية كانت تفتقر إلى التخطيط ، حيث اتسمت هذه الجهود في أغلب الأحيان بالحماس والتسرع ، ولم تبن على أسس علمية صحيحة ولم تستند إلى خطة واضحة مضبوطة ، ولم تهيأ لها الظروف الملائمة التي تساعد على نجاحها ، ولم توفر لها الإمكانيات والوسائل المادية والبشرية اللازمة ، ولم تخصص لها الأموال الكافية في ميزانية الدولة ، مما أفقدها كل عناصر النجاح .

إن برامج محو الأمية وتعليم الكبار ــ كما يؤكد الخبراء والمختصون في هذا المجال ــ ليست غارة همجية ، إذ تتطلب الكثير من التخطيط والتنظيم ، لأن هذه البرامج تتوجه إلى فئة الكبار ، الذين يختلفون اختلافا جوهريا عن الصغار ، ويحتاجون إلى برامج خاصة تناسب حاجاتهم ودوافعهم وأهدافهم ، وتلائم رغباتهم وميولهم واهتماماتهم وتراعي خصائصهم وقدراتهم وظروفهم العائلية والاجتماعية والاقتصادية ، وهو ما لا يتأتى تحقيقه إلا من خلال إجراء الدراسات الميدانية التي من شأنها وحدها أن تكشف عن هذه الأمور .

ولعل من أهم النقائص والصعوبات التي تعاني منها برامج محو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر ، بل وفي الوطن العربي قاطبة ، افتقار هذه البرامج الشديد إلى الدراسات والأبحاث العلمية التي تكشف عن حاجات وأهداف الفئات المستهدفة ، وتساعد في بناء المناهج الدراسية والبرامج التعليمية ، وفي اختيار الوسائل والطرق والأساليب التعليمية الفعالة والمناسبة ، أو في تقديم الاقتراحات والحلول الكفيلة بتذليل الصعوبات التي تواجهها .

وقد حظي موضوع تعليم اللغة العربية سواء للناطقين بها أو لغيرهم باهتمام كبير من طرف الباحثين ، غير أن موضوع تعليم اللغة العربية للكبار عامة ، ولفئة الأميين على وجه الخصوص ، لم يحظ بما يستحقه من اهتمام حتى الآن ، حيث يلاحظ الباحث في هذا المجال نقصا فادحا في الأبحاث والدراسات الأكاديمية التي تتعلق بتعليم اللغة العربية للكبار في مراكز محو الأمية في الدول العربية بصفة عامة وفي الجزائر بصفة خاصة ، وهذا بالرغم مما يكتسيه موضوع محو الأمية وتعليم الكبار من أهمية بالغة في الوطن العربي باعتبار مشكلة الأمية مشكلة قومية تعاني منها جميع الدول العربية وبدون استثناء ، وأن التصدي لها ومكافحتها ــ كما ورد في الإستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار ــ هي معركة مصيرية وواجب قومي يعني البلاد العربية كافة ، وأن القضاء على هذه الآفة في هذا البلد العربي أو ذاك يعد انتصارا للأمة العربية جمعاء .

من هنا ، جاء اختياري لهذا الموضوع ، الذي يهدف إلى التعرف على واقع تعليم اللغة العربية (القراءة والكتابة) للكبار في مراكز محو الأمية في الجزائر ، ومدى ملاءمة برامج محو الأمية لحاجات الدارسين وأهدافهم من محو الأمية ، ومحاولة تقييم هذه العملية في ضوء المبادئ والأسس التي أصبحت تقوم عليها برامج محو الأمية وتعليم الكبار ، وفي ضوء مبادئ وأسس علم اللغة وتعليمية اللغات ، والكشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف في هذه البرامج ، ومن ثمة اقتراح الحلول الممكنة المناسبة لمعالجة النقائص والصعوبات التي تواجهها هذه البرامج على ضوء التجارب العربية والعالمية في هذا المجال .

لهذا ، فإن هذه الدراسة التي نأمل أن تكون بداية لاقتحام هذا الميدان البكر تكتسي أهمية بالغة ، وتكمن هذه الأهمية فيما يلي :

1 ــ كون هذه الدراسة هي الأولى من نوعها ــ على حد علم الباحث ــ التي تجرى حول تعليم اللغة العربية (القراءة والكتابة) للكبار الأميين في مراكز محو الأمية في الجزائر ، كما أن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها التي تتصدى للبحث في مدى ملاءمة

برامج محو الأمية لحاجات الدارسين الكبار في مراكز محو الأمية ، وتحاول الكشف عن الحاجات الحقيقية لهذه الفئة ، لذلك فمن المتوقع أن تكون مفيدة في الكشف عن جوانب القصور في هذه البرامج وتساعد في تطويرها .

2 ــ يمكن أن تساهم هذه الدراسة في تحسين برامج محو الأمية لتصبح أكثر جدوى وأكثر فعالية ، وذلك بجعلها أكثر ملاءمة لحاجات الدارسين الكبار الأميين في مراكز محو الأمية مما سيزيد من إقبالهم عليها ، ومن ثمة نحفظ الكثير من الجهود والأموال التي تنفق في هذا الميدان ، وتذهب هدرا نتيجة عدم إقبال الأميين على برامج محو الأمية ، وكثرة انقطاعهم وتسربهم منها ، فضلا عن ارتفاع ظاهرة الارتداد إلى الأمية بين المتحررين من الأمية الأمر الذي يفقد نشاط محو الأمية كل وظيفيته ، ويجعل الإنفاق فيه مجرد تبديد للمال والجهد .

3 ــ يمكن أن تكون هذه الدراسة مفيدة في بناء مناهج تعليمية وفي إعداد برامج ومقررات دراسية حديثة في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار ، تلائم حاجات مختلف فئات الدارسين الكبار في مراكز محو الأمية ، وحاجات المجتمع الجزائري .

وانطلاقا مما سبق ، تحاول هذه الدراسة الموسومة بـــ **"الحاجات اللغوية للكبار دراسة تطبيقية في مركز محو الأمية بجيجل "** أن تحقق جملة من الأهداف أهمها :

1 ــ سد الفراغ الملحوظ في مجال البحوث التطبيقية المتعلقة بتعليم اللغة العربية للكبار عامة ولفئة الأميين خاصة ، إذ لم نتمكن من رصد أية دراسة في هذا المجال ، الذي يعد من أكثر المجالات افتقارا إلى الكتب والدراسات والأبحاث في المكتبة العربية ، لذلك تطمح هذه الدراسة إلى أن تسد جزءا من هذا النقص ، وأن تكون فاتحة لدراسات أخرى في هذا المجال ، الذي يبقى في حاجة ماسة إلى الدراسة والبحث .

2 ــ محاولة تقويم برامج محو الأمية في الجزائر ، للتعرف على مدى تلبيتها لحاجات الدارسين الكبار الأميين ، ومدى ملاءمتها لأهدافهم واهتماماتهم وتطلعاتهم .

3 ــ التعرف على الجهود التي بذلتها الجزائر في ميدان مكافحة الأمية منذ الاستقلال والنتائج التي تم تحقيقها على أرض الواقع ، والصعوبات والعراقيل التي تعترض العمل في هذا المجال .

4 ــ تقويم حصيلة التجربة الجزائرية في ميدان مكافحة الأمية ، لمعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف في هذه التجربة ، ومحاولة علاج النقائص التي تعاني منها برامج محو الأمية وهو ما من شأنه أن يساعد على تحسين هذه البرامج وتفعيلها وتطويرها ، بما يزيد من

إقبال الأميين عليها ومن فرص استمرارهم في التعلم ، ويُمكّن من حفظ الكثير من الجهود والأموال التي تنفق في هذا المجال وتذهب هدرا نتيجة عدم إقبال الدارسين على برامج محو الأمية وكثرة تسربهم منها .

5 ــ تقديم اقتراحات وتصورات لتطوير برامج محو الأمية ، وذلك في ضوء الاتجاهات العربية والعالمية في هذا المجال ، وتجارب الدول التي تصدت لهذه الآفة ونجحت في القضاء عليها بشكل نهائي .

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، الذي يقوم على وصف الظاهرة المدروسة وصفا دقيقا ، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا بتوضيح خصائصها ، وكميا بتوضيح حجمها ، ثم يعمد إلى تفسيرها تفسيرا علميا بالاعتماد على الإحصاء والتحليل والمقارنة .

وقد جاءت الدراسة في خمسة فصول ، إضافة إلى المقدمة والخاتمة ، الفصلان الأول والثاني هما فصلان نظريان ، أما الفصول الثلاثة المتبقية أي الفصل الثالث والفصل الرابع ، والفصل الخامس فهي فصول تطبيقية .

في الفصل الأول الذي عنونته بـــ : **" الإطار الفكري لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار "** ، تناولت المفاهيم الأساسية المتداولة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار على الصعيدين الإقليمي والعالمي ، حيث تطرقت في المحور الأول إلى مفهوم تعليم الكبار ومبادئه ، ومجالاته ، ثم انتقلت إلى المحور الثاني وهو محو الأمية ، فتعرضت لتعريفات الأمي المختلفة ، وتتبعت مراحل تطور مفهوم محو الأمية والأفكار والتصورات التي تداولت على العمل فيه منذ ظهوره في بداية النصف الثاني من القرن الماضي ، وأساليب واستراتيجيات ممارسة نشاط محو الأمية ، وفلسفاته ، وختمت الفصل بلمحة موجزة حول مشكلة الأمية على الصعيد العالمي والعربي .

وفي الفصل الثاني الذي جاء بعنوان **" مشكلة الأمية في الجزائر "** ، عالجت أسباب وحجم هذه المشكلة في بلادنا ، حيث عدت إلى جذورها الأولى وتتبعها تاريخيا مرحلة بمرحلة ، فكانت البداية بأوضاع التعليم والأمية في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي ثم أثناء فترة الاحتلال ، ثم بعد الاستقلال ، ثم بحثت في أسباب هذه المشكلة ، وأنهيت الفصل بعرض مختصر للجهود التي بذلت لمحاربة هذه الظاهرة منذ فترة الاحتلال الفرنسي وحتى يومنا هذا .

وفي الفصل الثالث المعنون بـــ : **"تعليم اللغة العربية (القراءة والكتابة) للكبار في مركز محو الأمية بجيجل"** ، قمت بدراسة العينة التي اعتمدت عليها الدراسة والمكونة من 126 دارسة ، وذلك من خلال استمارة استبيان (الاستبيان الأول) ، وزعت على الدارسات قبل انطلاق العملية التعليمية ، وكان ذلك في أواخر شهر نوفمبر من سنة 2000 .

وفي الفصل الرابع الذي جاء تحت عنوان **" تقييم عملية تعليم اللغة العربية للكبار في مركز محو الأمية بجيجل "** ، حاولت تقييم عملية تعليم القراءة والكتابة للكبار في المركز ، وذلك من خلال استمارة استبيان (الاستبيان الثاني) ، وزعت على الدارسات بعد نهاية العملية التعليمية ، وكان ذلك في أواخر شهر جوان من سنة 2004 .

أما الفصل الخامس والأخير ، الذي عنونته بـــ : **" تصور مقترح لتطوير تعليم اللغة العربية للكبار في مراكز محو الأمية "** فقد خصصته لعرض تصور لتطوير تعليم اللغة العربية للكبار الأميين في مراكز محو الأمية في الجزائر ، حددت فيه الخطوات الواجب التي تتبع في بناء مناهج محو الأمية وتعليم الكبار ، وأضحت الأسس التي تراعى في وضع البرامج وإعداد المقررات الدراسية الموجهة لفئة الأميين ، مع محاولة ربط ذلك بالأسس التي يقوم عليها المنهج الحديث في تعليم اللغات .

ثم تأتي الخاتمة ، وفيها عرضت النتائج التي توصلت إليها الدراسة بقسميها النظري والتطبيقي ، وقدمت مجموعة من الاقتراحات التي يمكن أن تساعد في تطوير تعليم اللغة العربية للكبار الأميين في مراكز محو الأمية في الجزائر .

ولا أنكر أنني واجهت صعوبات في إنجاز هذه الدراسة ، سواء في شقها النظري أو التطبيقي ، ففي الجانب النظري لم تتوفر لدي المراجع الكافية التي تتناول موضوع محو الأمية ، وأعني بذلك المفاهيم الفكرية المتداولة في هذا المجال ، وفي الجانب التطبيقي عانيت من نقص المراجع المتعلقة بتعليم اللغة العربية عامة وللأميين خاصة .

وفي الأخير ، لا يفوتني أن أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من قدم لي يد العون والمساعدة في إنجاز هذه الدراسة ، وأخص بالذكر أستاذي المشرف الدكتور السعيد هادف الذي لم يبخل علي بنصائحه وتوجيهاته القيمة ، وبذل معي كل ما في وسعه من أجل إتمام هذا العمل ، وإخراجه على الصورة التي هو عليها .

الفصل الأول

الإطار الفكري

لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار

&

تمهيد

التعليم أحد الأعمدة الأساسية للتنمية ، وبدونه لا يمكن أن يكتب لها النجاح ، لأن التعليم مرتبط بالإنسان الذي هو وسيلة تحقيق التنمية وغايتها الأولى ، فهو ينصب على العنصر البشري ويهدف إلى تنميته تنمية شاملة متكاملة وإعداده للحياة في المجتمع وإلى تدريب القوى البشرية العاملة ، وبهذه الطريقة يسهم التعليم في عملية التنمية .

والتنمية ــ كما هو معروف ــ قوامها زيادة الإنتاج الصناعي والزراعي وتحسينه كما وكيفا ، وزيادة الإنتاج وتحسينه يتوقف بالدرجة الأولى على وجود قوة عاملة متعلمة لأن ذلك يتطلب استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة في عملية الإنتاج ، وبطبيعة الحال فإن نسبة الأمية العالية لا تسمح للأفراد باستعمال الوسائل الحديثة في الإنتاج ، بسبب عدم قدرتهم على استخدامها ، لجهلهم وتخلفهم علميا وفكريا وثقافيا .[(1)] كما أن الأمية تشكل عقبة أمام نشر الأفكار والأساليب المستحدثة في الإنتاج ، وعدم القدرة على اتخاذ قرارات صحيحة وفي الوقت المناسب ، ومعالجة المشكلات بأسلوب علمي .

ومن البديهي أن تفشي الأمية في المجتمع ، ينعكس سلبا على طاقة العمل الإنتاجية ومن ثَمَّ على مستوى النمو الاقتصادي ، لأن الأمية تؤدي إلى إضعاف الطاقات الفكرية للأفراد ، وتحد من قدرتهم على الإبداع والإنتاج ، وبذلك تتسبب في إهدار الكثير من الطاقات البشرية وتعرقل عملية التنمية ، لذلك يلاحظ أنه حيثما تسجل أعلى معدلات الأمية تتواجد أعلى نسبة من الأشخاص غير النشطين اقتصاديا .

أما التعليم فهو على النقيض من ذلك ، إنه العامل المحرك لعملية التنمية والمساعد على تحقيقها ، وتظهر انعكاساته الايجابية على عملية التنمية من خلال نسبة النمو ودرجة التقدم ، إذ أنه كلما انخفض معدل الأمية بين أفراد المجتمع وارتفع مستوى التعليم ارتفعت نسبة النمو الاقتصادي والاجتماعي .[(2)]

[(1)] د/ محمد مالك محمد سعيد محمود – د/ محمد مزمل البشير : برامج محو الأمية بدول الخليج العربية : دراسة تقويمية ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، المملكة العربية السعودية 1996 ، ص 43 .

[(2)]Abdullah Bubtana : L’alphabétisation et le rôle de l’université dans les états arabes , In : l’Alphabétisation et le rôle de l’université , Unesco Paris , France 1990 , p 43 .

فالتعليم « ... في مفهومه الواسع من شأنه تسريع خطط التنمية ، التي تؤدي بدورها إلى رفع مستوى التعليم ، وبالعكس فإن الجهل والأمية وغياب الوعي يخلق التخلف ويعوق تنفيذ خطط التنمية . »[1]

لهذا توصف العلاقة بين التعليم والتنمية بأنها علاقة متبادلة أو ذات اتجاهين حيث أن كلا من التنمية والتعليم يؤثر في الآخر ويتأثر به ، فمن جهة يؤدي تطوير التعليم إلى تسريع خطط التنمية وإلى تطور المجتمع وزيادة الدخل الفردي وارتفاع مستوى معيشة الأفراد ، ومن جهة أخرى يؤدي ازدهار التنمية إلى تحسين نظم التعليم كما وكيفا[2] ، لذلك قيل بأن التخلف الاجتماعي والاقتصادي لأي مجتمع يعكس التخلف الثقافي ، وأن التخلف الثقافي يعكس التخلف الاجتماعي والاقتصادي ، فالبلد المتخلف اجتماعيا واقتصاديا هو حتما بلد متخلف ثقافيا وتربويا ، والعكس صحيح .[3]

والواقع أن التأكيد على إسهام التربية ، أو الاستثمار في العنصر البشري في عملية التنمية ليس جديدا ، حيث أكدت الدراسات منذ عشرات السنين على أهمية التعليم ودوره في زيادة الإنتاج الصناعي والزراعي وفي دفع عجلة التنمية ، وأضحى هذا الأمر اليوم من البديهيات النظرية والواقعية .

فمنذ أكثر من نصف قرن من الزمن أكدت دراسة في الاتحاد السوفيتي سابقا ، أن أربع سنوات فقط من التعليم الابتدائي تزيد في إنتاجية العامل بنسبة لا تقل عن 44% وأن الكفاية الإنتاجية للعامل الذي أنهى مرحلة التعليم الابتدائي تزيد مرة ونصف عن إنتاجية العامل الأمي ، وتصل إنتاجية العامل الذي أتم المرحلة الثانوية إلى الضعف ، أما إنتاجية العامل المؤهل تأهيلا عاليا فتزيد بمقدار أربعة أضعاف .[4]

وأوضحت دراسة أمريكية أن التعليم أسهم في النمو الاقتصادي الذي شهدته الولايات المتحدة الأمريكية خلال الفترة الممتدة من سنة 1930 إلى سنة 1960 ، بنسبة

---

[1] اليونسكو: تعليم الكبار والتنمية ، مختارات في مستقبل التربية ، ج 2 ، المطبعة الكاثوليكية ، عاريا ، بيروت ، لبنان 1982 ، ص 77 .

[2] د/ يوسف حلباوي : التقانة في الوطن العربي ، مفهومها وتحدياتها ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان 1992 ، ص 232 .

[3] د/ محمود عبد المولى : العالم الثالث ونمو التخلف ، الطبعة الثانية ، الدار العربية للكتاب ، تونس 1990 ص 160 .

[4] نور الدين الحكيم : الثقافة العمالية والتنمية ، سلسلة المكتبة العمالية ، مكتب العمل العربي ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل ، دار ألف باء للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان 1980 ، ص 24 .

تراوحت بين 21% و29%.[1] وأسهم خلال الفترة اللاحقة لعام 1950 بنسبة 15% تقريبا في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة ، وبنسبة 25%في كندا .[2] وبينت دراسة مماثلة في اليابان ، أن دور التربية في زيادة الدخل القومي قد يبلغ 27%.[3]

من هنا ، يأت اهتمام الدول بالتعليم ومحو الأمية بين مواطنيها ، من أجل تنمية شخصياتهم ، وقيمهم ، واتجاهاتهم ، وتطوير قدراتهم ، ومؤهلاتهم ، وتحسين مهاراتهم وتجديد خبراتهم ، بما يُمكّنهم من المشاركة في الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية ومن المساهمة الفعالة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية لبلدانهم .

---

[1] مكتب العمل العربي ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل : الدورة الخاصة بكيفية تنظيم وإدارة مراكز الثقافة العمالية للاتحاد العربي لعمال البريد والبرق والهاتف ، بغداد ، العراق 1980 ، ص 138 .

[2] د/ محمد العوض جلال الدين : التنمية البشرية ، تطوير القدرات وتنظيم الاستفادة منها في الوطن العربي ، المعهد العربي للتخطيط ، الكويت 1993 ، ص 13 .

[3] نورالدين الحكيم : الثقافة العمالية والتنمية ، في : الدورة الخاصة بكيفية تنظيم وإدارة مراكز الثقافة العمالية للاتحاد العربي لعمال البريد والبرق والهاتف ، مرجع سابق ، ص 138 .

1. تعليم الكبار

1. 1. مفهوم التعليم

للتعليم تعاريف كثيرة تختلف باختلاف تخصص أصحابها ، فهناك من عرف التعليم بأنه « عملية التدريس والتدريب لإكساب أو تنمية معلومات ومهارات . »[1]

وهناك من عرفه بأنه « عملية تستهدف الفرد من خارجه ، لإكسابه المعارف والمهارات العقلية والحركية التي تؤدي به إلى تغيير وتعديل سلوكه . »[2]

وهناك من عرف التعليم بأنه عملية اجتماعية موجهة تستهدف نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل ، ويتضمن التراث الثقافي الآراء والأفكار والاتجاهات والمعارف والمهارات والقيم والعقائد والفنون والآداب وغيرها من المعنويات الثقافية التي يكتسبها الفرد ، والتي تسهم في تكوين شخصيته وإعداده كمواطن وكعضو فعال في المجتمع .[3]

وقد طرأ تحول كبير في مفهوم التعليم ، فقد كان التعليم في السابق يعني انتماء الفرد إلى نظام التعليم الرسمي أو النظامي ، الذي يبدأ من الصف الأول الابتدائي وينتهي بالجامعة ، وتبعا لذلك كان تعليم كل فرد ، يقاس بعدد السنوات التي يقضيها في إطار هذا النظام ، ومستوى المؤهلات التي يحصل عليها والمهارات التي يكتسبها .

لكن ، هذا المفهوم البسيط للتعليم تغير لأنه لم يعد يتماشى مع واقع الحياة ومتطلبات العصر ، الذي يتميز بتلاحق الاكتشافات العلمية ، وتراكم المعارف الإنسانية وسرعة تقادمها ، مما يجعل الإنسان مطالبا باستمرار بالمداومة على التعليم طوال حياته حتى يستطيع مواكبة التطورات المتسارعة التي تحدث في المجتمع ، والتكيف مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية الجديدة التي تنشأ نتيجة تلك التطورات . لهذا ، ظهر ما يسمى بالتعليم المستمر أو التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة ، أي أن التعليم تحوّل إلى تعلم بصرف النظر عن السن أو الزمان أو المكان الذي يوجد فيه الفرد ، وأصبحت العملية التعليمية تستغرق العمر كله ، فتستوعب حياة الإنسان من المهد إلى اللحد .

---

[1] د/ فرج عبد القادر طه : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، الطبعة الثانية ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة ، مصر 2003 ، ص 232 .

[2] مكتب العمل العربي ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل : دورة المشرفين على مراكز وبرامج الثقافة العمالية في الوطن العربي ، الكتاب الثاني ، بغداد ، العراق 1979 ، ص 189 .

[3] د/ محمد عمر الطنوبي : أساسيات تعليم الكبار ، مكتبة بستان المعرفة ، الإسكندرية ، مصر 2002 ، ص 95 .

1 ـ 2 ـ مفهوم الكبار

الكبار هم الأشخاص الذين تجاوزوا سن الخامسة عشرة (15) ، أو أولئك الذين يعتبرهم المجتمع الذي ينتمون إليه كبارا .[1] أو هم الأشخاص الذين تجاوزوا سن الدراسة الابتدائية ولم يكونوا منتظمين في المدرسة ، وهي الفئة التي تشارك في عملية الإنتاج .[2] أو هم الأشخاص الذين تجاوزوا مرحلة المراهقة المبكرة ، وبدءوا مرحلة الرشد المتأخرة أي الذين تمتد أعمارهم بين تسع عشرة سنة (19) وخمس وستون (65)سنة فما فوق .[3]

وهناك ثلاثة معايير لتحديد الشخص الكبير ، وهي[4] :

1 ـ العمر: وهو يعد من أهم المعايير في تحديد من هو الكبير ، إلا أن هذا المعيار في الحقيقة لا يعبر عن مدى قدرة الشخص على القيام بمهام الكبار .

2 ـ النضج النفسي: يعتبر هذا المعيار من أكثر المعايير دقة في تحديد من هو الشخص الكبير .

3 ـ الدور الاجتماعي: وهو يعني أن ننطلق في تحديد من هو الكبير ، من المهام والمسؤوليات التي يتحملها الفرد في كل مرحلة من مراحل العمر .

1 ـ 2 ـ 1 ـ خصائص الكبار وأثرها في تعليمهم وتعلمهم

يتميز الكبار بخصائص جسمية ونفسية وعقلية تؤثر في تعلمهم وتعليمهم ، ومن ثمة وجب على القائمين على تعليمهم مراعاتها أثناء العملية التعليمية ، ومن هذه الخصائص ما يلي :

1 ـ أن الكبار باستطاعتهم التعلم أيضا ، شأنهم في ذلك شأن الصغار ، فالتعلم من المهد إلى اللحد .

2 ـ أن الكبار أحرار في المشاركة في العملية التعليمية أو الابتعاد عنها ، فتعليم الكبار يقوم في جوهره على تلقائية الشخص الكبير وتطوعه ورغبته في التعلم ، عكس الصغار الذين يمكن إجبارهم على ذلك .

---

(1) مكتب التربية العربي لدول الخليج: التعليم للجميع ، دليل التخطيط لإعداد الخطة الوطنية ، متابعة المنتدى العالمي للتربية ، داكار السنغال ، الرياض ، المملكة العربية السعودية 2002 ، ص 154 .

(2) نور الدين الحكيم : الثقافة العمالية والتنمية ، مرجع سابق ، ص 13 .

(3) دورة المشرفين على مراكز وبرامج الثقافة العمالية في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 189 .

(4) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس 2000، ص ص 28،27 .

3 ــ هناك فروق جسمية ونفسية كثيرة بين الكبار تؤثر في عملية التعلم ، وعليه يجب على القائمين على تعليمهم مراعاة هذه الفروق أثناء العملية التعليمية .

4 ــ أنه توجد بينهم فروق من حيث الدوافع والحاجات ، وهذه الدوافع والحاجات هي التي توجه عملية التعليم والتعلم لدى الكبار .

5 ــ أن للكبار خبرات واسعة تراكمت عبر السنين ، وذلك بحكم سعة مجال اتصالهم وتفاعلهم الاجتماعي ، فهناك الأسرة ، وهناك المجتمع ، وهناك محيط العمل ، إلى غير ذلك ، وهو ما يجعل الكبار أكثر نضجا من الصغار .

6 ــ أن خبرات الكبار الواسعة في الحياة ، وسعة مجال اتصالهم وتفاعلهم الاجتماعي تؤدي إلى رفع مستوى العمليات العقلية لديهم ، مما يفرض ضرورة أن تكون البرامج التعليمية الموجهة للكبار من الناحية المعرفية والعقلية ، أرفع مستوى من برامج تعليم الصغار .[1]

7 ــ أن للكبار مسؤوليات كثيرة تجاه أسرهم ، فهم مثقلون بأعباء الحياة ، لذلك فهم يقدرون قيمة ما يصرفونه من وقت ومن جهد في التعلم ، وهم يتطلعون دائما إلى تحقيق أهدافهم وبلوغ طموحاتهم في أقصر وقت ممكن ، ولا يمكنهم الانتظار مدة طويلة دون نتائج ملموسة تنعكس في حياتهم اليومية .

8 ــ أن الكبار مستعدون للتضحية ، لكن شريطة أن يجنوا ثمار تضحيتهم ، فكل جهد يبذل ينتظر له مقابل ، والتعليم الذي لا ترجى منه فائدة آنية لا يهمهم إطلاقا .[2]

وتحدّد معظم قوانين تعليم الكبار في العالم الفترة التي يشملها القانون بين خمسة عشر (15) وخمسة وأربعون (45) سنة ، حيث تعطى الأولوية في الاستفادة من برامج تعليم الكبار لهذه الفئة ، لأنها هي التي تساهم في عملية التنمية ، ومن ثمة وجب أن تحظى بالأولوية في التعليم والتأهيل والتدريب والتكوين المستمر ، بهدف الرفع من كفاءتها وتحسين مردودها الإنتاجي كما وكيفا ، لدفع عجلة التنمية إلى الأمام بخطى أسرع فكلما كانت الفئات التي تستهدفها برامج محو الأمية وتعليم الكبار أقل سنا ، كلما كان العائد الاقتصادي أكثر على المدى البعيد .

---

(1) دورة المشرفين على مراكز وبرامج الثقافة العمالية في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 191 .

(2) الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : مساهمة الجزائر في التفكير حول التعاون الدولي في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، دراسة قدمت في : المؤتمر الإقليمي التحضيري المنعقد بالقاهرة من 25 إلى 27 فيفري 1997 والمؤتمر الدولي الخامس حول تعليم الكبار الذي عقد بهامبورغ من 14 إلى 18 جويلية 1997، الجزائر 1996، ص4 .

كما أن هذه المرحلة التي تعرف بمرحلة الشباب ، تعد من أخصب المراحل في حياة الإنسان كلها ، وهي تتميز بحدة الدوافع واشتداد الحاجات النفسية ، كالحاجة إلى الاستقلال والحاجة إلى الثقة بالنفس ، والحاجة إلى تعلم مهارات جديدة لإشباع تلك الحاجات وزيادة الدخل ، وتحسين مستوى المعيشة .

1 ــ 3 ــ مفهوم تعليم الكبار

تعليم الكبار هو نشاط تعليمي منهجي منظم ، يوجه للأشخاص الكبار (15 سنة فما فوق أو أولئك الذين يعتبرهم المجتمع الذي ينتمون إليه كبارا) ، خارج إطار التعليم النظامي وذلك بغرض تزويدهم بالمعارف والمعلومات والمهارات والخبرات الأساسية التي تساعدهم على أداء الوظائف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يقومون بها على نحو أفضل ، ومن الاضطلاع الكامل بدورهم في المجتمع .

وقد عرّفت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم اليونسكو (Unesco) في الستينات من القرن الماضي تعليم الكبار بأنه : « مجمل الخبرات والمؤثرات التربوية التي يخضع لها الراشد ، وهذا يشمل الدروس الرسمية في أي مادة ، والعمل التربوي الخاص في الأندية والجمعيات ، فضلا عن الآثار المباشرة أو غير المباشرة لوسائل الإعلام الجماهيري ، كما يشتمل على التعليم الحر والتعليم التقني والمهني إلى آخره في البلدان المتقدمة ، وتنمية المجتمع المحلي ، ومحو الأمية ، والصحة وغيرها في المناطق المختلفة .»[(1)]

وعرّف المؤتمر العام لليونسكو المنعقد في نيروبي بكينيا سنة 1976 تعليم الكبار بأنه : « المجموع الكلي للعمليات التعليمية المنظمة أيا كان مضمونها ومستواها وأسلوبها مدرسية كانت أو غير مدرسية ، وسواء كانت امتدادا أو بديلا للتعليم الأول المقدم في المدارس والكليات والجامعات ، أوفي فترة التلمذة الصناعية ، والذي يتوسل به الأشخاص الذين يعتبرون من الكبار في نظر المجتمع الذي ينتمون إليه ، تنمية قدراتهم وإثراء معارفهم ، وتحسين مؤهلاتهم الفنية أو المهنية ، أو توجيهها وجهة جديدة ، وتغيير مواقفهم

---

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي ، تونس 2002 ، ص 203 .

أو مسلكهم ، مستهدفين التنمية الكاملة لشخصيتهم والمشاركة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المتوازنة والمستقلة . »[1]

وعرّفه المؤتمر الدولي الخامس حول تعليم الكبار ، الذي عقد في هامبورغ بألمانيا سنة 1997 بأنه : « مجمل العمليات التعليمية التي تجري بطرق نظامية أو غيرها والتي ينمي بفضلها الأفراد الكبار في المجتمع قدراتهم ، ويثرون معارفهم ، ويحسنون مؤهلاتهم التقنية أو المهنية ، أو يسلكون بها سبيلا جديدا يمكن أن يلبي حاجاتهم وحاجات مجتمعهم . ويشمل تعليم الكبار ، التعليم النظامي والتعليم المستمر ، كما يشمل التعليم غير النظامي وكافة أشكال التعليم غير الرسمي والعفوي ، المتاحة في مجتمع يتسم بتعدد الثقافات حيث يتم الاعتراف بالنهوج النظرية ، وبالنهوج التي ترتكز على التطبيق العملي . »[2]

هذه التعريفات ، تتسم بكونها تغطي جميع أنشطة الإعداد والتدريب التي يمكن تصورها ، مثل محو أمية الكبار ، ومرحلة ما بعد محو الأمية ، وتثقيف وإرشاد الزراعيين والتهيئة للحياة الأسرية ، والتربية الصحية والغذائية ، والتعليم التعاوني والتدريب المهني.[3]

وهو ما يعكس مدى اتساع الآفاق التي تتيح فرص التعلم بأنماطه المختلفة للكبار ويلقي على المجتمع بكل مؤسساته التربوية والسياسية والاجتماعية مسؤوليات واضحة ومحددة تجاه تعليم أفراده ، بحيث لا تقتصر فرص التعليم على فترة الدراسة النظامية ، بل تمتد مدى الحياة ، لتشمل كافة المهارات وفروع المعرفة الإنسانية المختلفة ، وتستخدم جميع السبل والوسائل التربوية ، لتهيئة المجال أمام جميع أفراد المجتمع لتحقيق التنمية الفكرية والثقافية والاجتماعية الشاملة لشخصيتهم .

ويعد مفهوم تعليم الكبار من الإشكاليات المطروحة باستمرار في مجال تعليم الكبار إذ أنه لا يوجد تعريف واحد محدد لتعليم الكبار ، وأن مفهومه يختلف من دولة لأخرى ويتسع باتساع مجالاته واختلاف الأوضاع الثقافية من بلد لآخر ، فمفهوم تعليم الكبار في بلد متقدم يختلف عن مفهومه في بلد نام ، تبعا لاختلاف الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتعليمية السائدة في كل بلد ، والتي تؤثر في مفهوم تعليم الكبار

---

[1] مركز دراسات الوحدة العربية: دور التعليم في الوحدة العربية ، الطبعة الثالثة ، بيروت ، لبنان 1983 ص ص 83 ، 84 .

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 203 .

[3] المرجع نفسه .

وبالتالي في أهدافه ، ومجالاته ، وبرامجه[1] ، بل إن مفهوم تعليم الكبار يختلف أحيانا حتى داخل الدولة الواحدة من فترة زمنية لأخرى .

ففي الولايات المتحدة الأمريكية ، يعني تعليم الكبار كل النشاطات التعليمية التي يباشرها الكبار بعد السنوات الاثنتي عشرة التي يقدمها التعليم العام . لهذا ينظر إلى تعليم الكبار في الولايات المتحدة على أنه المستوى التعليمي الرابع ، الذي يتميز عن مستوى التعليم الأول (الابتدائي) ، والثاني (الثانوي) ، والثالث (الجامعي) . وتتعدد مجالات تعليم الكبار في الولايات المتحدة ، بتعدد الهيئات والمؤسسات التي تشرف عليه ، من مدارس ، وجامعات ، وهيئات حكومية ، وأهلية ، ودينية ، وعسكرية وغيرها .

وفي بريطانيا ، يقصد بتعليم الكبار ، كافة أنواع التعليم غير المهني ، التي تقدم للأفراد الذين تزيد أعمارهم عن ثمانية عشر (18) عاما ، وتقوم بتقديمه الجهات المسئولة تحت إشراف السلطة التعليمية ، وهو يشمل المجالات الثقافية والترويحية ، كما يعني أيضا التربية المستمرة مدى الحياة .[2]

وتنوع مجالات تعليم الكبار في بريطانيا يتبعه تنوع في المؤسسات التي تقوم بتقديمه وهي الجامعات ، ورابطة العمال التربوية ، والسلطات المحلية ، إلى جانب العديد من الهيئات التي تلعب دورا بارزا في مجال تعليم الكبار ، مثل النوادي ، والنقابات والمنظمات الدينية .

أما في العالم العربي ، وفي البلدان النامية بصفة عامة ، فإن مفهوم تعليم الكبار يعتبر مفهوما حديثا نسبيا ، حيث يعود إلى الستينات من القرن الماضي فقط ، وهو لا يزال غامضا وغير محدد المعالم ، ويختلف معناه من بلد لآخر ، بل وحتى داخل البلد الواحد من حقبة زمنية لأخرى . كما أن هناك من يستخدمه ، بمعناه الشامل الواسع ليشمل بذلك محو أمية الأفراد الثقافية والاجتماعية والسياسية ، إلى جانب محو أمية القراءة والكتابة ، وهناك من يقصره على المعنى الأخير فقط .

ويقصد بتعليم الكبار في المجتمعات العربية عموما ، إتاحة الفرصة للأشخاص الكبار الذين أتمّوا المرحلة الأساسية (مرحلة مكافحة الأمية) ، للحصول على احتياجاتهم التعليمية والثقافية ، بما يمكنهم من تنمية قدراتهم وخبراتهم ، بالقدر الذي يساعدهم على

---

[1] نورالدين عبد الجواد : الحاجة إلى تعريف عربي موحد لتعليم الكبار ، في : مجلة جامعة الملك سعود ، المجلد الرابع العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية ، ص 517 .

[2] المرجع نفسه ، ص 518 .

رفع مستواهم الاجتماعي والاقتصادي ، ويتيح لهم المشاركة الفعالة في تنمية مجتمعهم وتقدمه ، وذلك في إطار فلسفة التعليم المستمر .[1]

ومصطلح (تعليم الكبار) هو مصطلح جديد ، حيث لم يكن معروفا في أمريكا قبل عام 1924 ، كما أنه لم يرد في الكتابات الإنجليزية قبل هذا التاريخ تقريبا.[2] وإذا كان تعليم الكبار كتخصص علمي يعتبر حديثا ، فإنه كعملية وممارسة يعتبر قديما جدا حيث أن جميع الديانات والحركات الاجتماعية التي عرفتها المجتمعات البشرية بدأت كلها من خلال تعليم الكبار .

ويتداول المختصون في مجال التربية مصطلحات عديدة للتعبير عن تعليم الكبار هذه المصطلحات تبدو أحيانا متداخلة ، وأحيانا أخرى تبدو مترادفة ، وهي تنمُّ عن التطور التاريخي لمفهوم التعليم المستمر واستمرارية التعلم البشري .

ومن أهم المصطلحات المستخدمة في هذا المجال : تعليم الكبار ، والتعليم المستمر والتعليم مدى الحياة ، والتربية المستمرة والتربية مدى الحياة ، والتربية المستديمة والتعليم المتواصل مدى الحياة ، والإعداد المستمر ، والتربية الدائمة ، والتربية المتواصلة والتعليم غير النظامي ، والتعليم غير الرسمي ، والتعليم الأساسي ، والتربية الأساسية والتربية الشعبية ، والتربية المجتمعية ، ومحو الأمية الوظيفي ، وغيرها من المصطلحات التي أصبحت شائعة في المجال التربوي ، وتستخدم للتعبير عن أية فرصة متاحة للكبار للإثراء المعرفي والمهاري ، أو للتزود بمعارف جديدة وتكوين مهارات إضافية ، تمكنهم من التكيف مع المتغيرات المعاصرة .

كل هذه المصطلحات ظهرت في البلدان الغربية ، وهي تتضمن مفهوما واحدا وهو أن الإنسان يتعلم مدى الحياة أو من المهد إلى اللحد . وكان أول مفهوم أو مصطلح ظهر في هذا المجال ، هو مفهوم تعليم الجماهير في الأربعينات ، ثم أعقبه مفهوم التربية الأساسية ، ثم جاء بعده مفهوم تنمية المجتمع ، ثم التعليم الوظيفي للكبار ، ثم التعليم المستمر ، وأخيرا التعليم المستمر مدى الحياة أو التربية المستديمة .

وقد تزايد الاهتمام بتعليم الكبار في السنوات الأخيرة على مستوى العالم المتقدم والنامي على حد سواء ، على أساس أنه لا يقل أهمية عن تعليم الصغار ، ومن مظاهر

---

(1) نور الدين عبد الجواد : الحاجة إلى تعريف عربي موحد لتعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص 517 .

(2) د/ فرج عبد القادر طه : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، مرجع سابق ، ص 243 .

ذلك الاهتمام كثرة المؤلفات والمؤتمرات والندوات المحلية والعالمية ، التي تنظم لمناقشة قضاياه المختلفة .

ويرجع السبب في تزايد الاهتمام بتعليم الكبار أو التعليم المستمر بالدرجة الأولى إلى سعي الدول من أجل تحقيق التنمية الشاملة ، التي تتطلب إعداد القوى البشرية المتعلمة والمدربة . وتعليم الكبار هو جزء لا يتجزأ من عملية التنمية الشاملة ، يؤثر فيها ويتأثر بها وهو دعامة أساسية في البنية التحتية للاقتصاد ، وركيزة التنمية الاجتماعية والسياسية والثقافية ، ولا يمكن أن تتحقق التنمية السليمة إلا به.[1]

كما يرجع الاهتمام المتزايد الذي صار يحظى به تعليم الكبار إلى مدى الأهمية البالغة التي أصبح يمثلها التعليم ، بالنظر إلى ما يشهده العصر من تطورات وتغيرات معرفية وتكنولوجية واقتصادية واجتماعية سريعة ومؤثرة ، حيث صار لزاما على الفرد أن يتعلم دائما ليساير هذه التطورات وليتفاعل ايجابيا مع محيطه ومع أساليب عصره وأنماط بيئته وآفاق عالمه الجديد .

فبينما تتمتع الأجيال الجديدة بفرص تعليم أحسن مما توفر للأجيال السابقة ، فإن كثيرا من الأفراد الذين تخطوا سن التعليم يصبحون تدريجيا أقل قدرة على مواكبة هذه التغيرات ، وعلى مواجهة مشكلات الحياة في عالم سريع التغير والتطور ، ومن ثمة فهم يعتبرون في حاجة إلى التعلم لفهم هذه التغيرات ، حتى يكيفوا أنفسهم مع العالم الجديد ويعيدوا توافقهم مع بيئاتهم باستمرار .

والتعليم النظامي بسنواته القليلة نسبيا ، لم يعد قادرا على مواجهة هذه الأوضاع الجديدة ، لأنه يستحيل عمليا إطالة سنوات التعليم النظامي إلى ما لا نهاية ، ومن هنا نشأت الحاجة إلى تعليم معاود ومستمر مدى الحياة للكبار ، وصار وجود نظام مؤسسي يواجه كل هذه التحديات مجتمعة ضرورة ملحة ، وهذا النظام المؤسسي هو تعليم الكبار بمختلف مجالاته ، وبرامجه ، ومؤسساته ، في إطار فلسفة التعليم المستمر للجميع مدى الحياة.[2]

إن من أهم وظائف تعليم الكبار الأساسية مساعدة الكبار على التكيف الفكري والاجتماعي ، وسد الفجوات الثقافية التي تنشأ من التغير السريع في حياة المجتمعات المعاصرة ، والحفاظ على التوازن بين مناهج المدرسة القديمة ومناهج المدرسة الحديثة نتيجة تزايد المعلومات والمعارف ، مما يجعل الأفراد الكبار الذين تركوا المدرسة في

---

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 272 .

(2) المرجع نفسه .

حاجة دائمة إلى ملاحقة التطورات المعرفية والفكرية التي تحدث من يوم لآخر ، كي لا يتخلفوا عن فهم التقدم الاجتماعي والمشاركة فيه .

ومن وظائف تعليم الكبار أيضا ، تعويض عدم المساواة في التعليم والتدريب الأولي والعمل على رفع مستوى معارف الفرد طوال حياته ، وتوسيع نطاق هذه المعارف لتشمل جميع المجالات الجديدة ، وتحسين مؤهلاته الفنية والمهنية ، وتوفير التوجيه والإرشاد والتدريب الملائم له ، لمساعدته على إعادة تكيفه مع بيئته .

لهذا ، تمثل مكافحة الأمية شرطا من شروط تنمية المجتمع ، حيث لم يعد ينظر إلى برامج محو الأمية على أنها مجرد اكتساب الأمي لمبادئ القراءة والكتابة فحسب ، بل أصبحت تقترن بأهداف أخرى أكبر وأوسع من ذلك بكثير ، مثل تحسين الكفاءات التقنية والفنية ، وإعداد الأفراد لحل مشكلاتهم اليومية ، وتحسين ظروف الحياة ، والقدرة على المشاركة الفعالة في مختلف الأنشطة التي يشهدها المجتمع .

والنتيجة التي يمكن استخلاصها في هذا المجال ، هي أن الفكرة الأساسية لتعليم الكبار أو التعليم غير النظامي ، تستند في الأساس إلى العيوب الكامنة في التعليم النظامي وإلى أهمية وضرورة أن يكون التعليم مستمرا ، ويستغرق العمر كله .

لذلك ، لا بد أن تتغير نظرتنا إلى تعليم الكبار ، وأن يعامل على قدم المساواة مع تعليم الصغار (التعليم النظامي) ، بحيث يصبح تعليما موازيا ، مكملا ، ومساندا للتعليم النظامي ، وليس تعليما من الدرجة الثانية ، يقدم لفئة مهمشة من أفراد المجتمع .

1 ــ 4 ــ مبادئ تعليم الكبار

ينطلق مفهوم تعليم الكبار من عدة مبادئ ، هي :

1 ــ أن التربية لا تنتهي ولا تستكمل ، فهي مستمرة موصولة مدى الحياة .

2 ــ أن هذه العملية التربوية المستمرة الموصولة تشمل جميع جوانب حياة الإنسان ، بما في ذلك نموه من النواحي العقلية والجسمية والمهنية والفنية ، فضلا عن النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية .

3 ــ أن الكبار يرغبون في التعلم وهم قادرون عليه باستمرار ، إلا أن قدرة الكبار على التعلم تضعف مع تقدمهم في السن ، ونتيجة عدم الاستخدام والانقطاع عن التدريب والممارسة والانفتاح على الخبرات الجديدة .

وتعليم الكبار كنظام تربوي وتعليمي ، يختلف في أهدافه واستراتيجيته عن التعليم الرسمي أو المدرسي ، فهو بمعناه الشامل يعني تعديلا وظيفيا في سلوك الكبار ، وخاصة سلوكهم واتجاهاتهم نحو التعلم ذاته ، فالشرط الضروري لنجاح مهمة تعليم الكبار هو رغبتهم في التعلم واستعدادهم له . كما يختلف تعلم الكبار عن محو الأمية ، لأن المفهوم الأخير يركز على تعليم القراءة والكتابة بالدرجة الأولى ، لذلك فهو مفهوم ضيق إذا ما قورن بتعليم الكبار .

1 ـ 5 ـ مجالات تعليم الكبار

يشمل تعليم الكبار جميع أنواع التعليم والإعداد والتدريب ، التي تجري خارج إطار التعليم النظامي أو المدرسي ، والتي تستهدف الأفراد الكبار في المجتمع الذين هم في حاجة إلى التعليم ولديهم الرغبة في التعلم ، وذلك بهدف تقديم أنواع مختلفة من التعليم لهؤلاء الأفراد ، كل حسب حاجته ومقدرته والمجال الذي يرغب في التعلم عنه ، ومن أهم مجالات تعليم الكبار :

1 ـ 5 ـ 1 ـ محو الأمية وما بعد محو الأمية

وهي البرامج التي توجه للأشخاص الأميين الذين لا يعرفون القراءة والكتابة أو الأشخاص الذين تحرروا من الأمية ويرغبون في مواصلة التعليم من أجل زيادة معارفهم ومعلوماتهم ومهاراتهم وخبراتهم ، بما يمكنهم من الاستمرار في التعليم وعدم الارتداد إلى الأمية مرة أخرى .

1 ـ 5 ـ 2 ـ التثقيف العمالي والإرشاد الزراعي

وهي البرامج التي توجه للعمال والمزارعين ، قصد تثقيفهم وتوعيتهم وإرشادهم وتعريفهم بالوسائل والأساليب المستحدثة في الإنتاج ، وذلك بهدف الرفع من كفاءتهم ومساعدهم على تحسين إنتاجهم الصناعي أو الزراعي كمًّا وكيفًا .

1 ـ 5 ـ 3 ـ التكوين والتدريب الفني والمهني

وهي البرامج التي تهدف إلى تكوين وتدريب الفنيين والحرفيين والعمال المهرة بغرض تأهيلهم في مجال من المجالات ، أو بغرض رفع مستواهم الفني والمهاري ومساعدتهم على التكيف مع الأعمال الجديدة التي تسند إليهم .

1 ـ 5 ـ 4 ـ التربية الصحية والغذائية والإعداد للحياة الأسرية

وهي البرامج التي تهدف إلى تعليم وتوعية الأفراد (وخاصة النساء) في بعض المجالات كالرعاية الصحية وتربية الأطفال والتدبير المنزلي ، وغيرها من المسائل القضايا

التي تهم عالم المرأة ، وتهدف هذه البرامج إلى مساعدة الأفراد على الوقاية من الأمراض وعلى تبني اتجاهات صحية وتحسين ظروف معيشتهم .

1 ــ 5 ــ 5 ــ إعداد وتدريب القيادات

وهي البرامج التعليمية التي توجه للأشخاص الذين سيتولون مناصب قيادية في المجتمع بهدف إعدادهم إعدادا جيدا ، حتى يستطيعوا تأدية الأعمال التي ستسند إليهم مستقبلا على أحسن وأكمل وجه ممكن .

1 ــ 5 ــ 6 ــ التعليم الحر أو التعليم الليبرالي

وهي البرامج التعليمية التي توجه للأشخاص الذين حصلوا على قدر من التعليم ويرغبون في زيادة معارفهم ومعلوماتهم في مجال معين ، أو في تكوين مهارة خاصة يستكملون بها ثقافتهم ويحققون بها طموحاتهم ، مثل برامج تعليم اللغات ، وبرامج تعليم الرسم والموسيقى ، والرقص ، وغيرها من الفنون .

1 ــ 5 ــ 7 ــ التعليم العالي والمتواصل

وهي البرامج التي توجه للأشخاص الذين حصلوا على قدر معين من التعليم ثم انقطعوا عن الدراسة لأسباب مختلفة ، وبعد فترة زمنية يريدون مواصلة تعليمهم ، ومن أمثلة ذلك البرامج التعليمية المختلفة التي تقدمها مؤسسات التعليم الجامعي المفتوح .

ومن هنا يتبين أن تعليم الكبار ــ في البلدان المتقدمة ــ تتسع مفاهيمه وتتعدد مجالاته وبرامجه لتغطي كافة ميادين الحياة المختلفة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والمهنية ، بل وحتى الترفيهية .

أما في العالم العربي وفي البلدان النامية بصفة عامة ، فإن نشاط تعليم الكبار يكاد ينحصر في مجال واحد هو محو الأمية ، نظرا لبطء حركة التغير الاجتماعي والاقتصادي والثقافي في البلدان النامية وطبيعة الأولويات التي توجه إليها جهود تعليم الكبار ، حيث أن تفشي الأمية فيها قد جعلها مشكلة رئيسية تستوجب حشد كل الطاقات والإمكانيات المتوفرة من أجل محاربتها ، وحتى يمكن القضاء عليها .

إلا أن ذلك لا يمنع بطبيعة الحال ، من قيام أنشطة أخرى لتعليم الكبار في البلدان التي ترتفع فيها نسبة الأمية ، كما هو الحال بالنسبة للدول النامية عامة ، لأن العمل في محو الأمية يتيح نظرة واسعة تجعله حلقة في سلسلة طويلة ، تبدأ بمعرفة القراءة والكتابة وتنتهي بالتعليم المستمر مدى الحياة .

2 ـ محو الأمية

محو الأمية هو تعليم البالغين والأطفال الذين تركوا المدرسة القراءة والكتابة لإعطائهم المهارات الضرورية لدخول سوق العمل ومشاركتهم الإنتاجية.[1]

وتهدف هذه العملية إلى « رفع مستوى وعي الأمي ، بحيث يصبح قادرا على فهم واستيعاب التطورات التي تدور حوله ، اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا وثقافيا .»[2]

والأمية هي ظاهرة اجتماعية قديمة قِدم المعرفة الإنسانية ، وقِدم الإنسان نفسه إلا أنها لم تكن ـ في المجتمعات التقليدية ـ مشكلة كما هي اليوم ، وذلك نظرا للتطور المعرفي الكبير الذي عرفته المجتمعات البشرية ، حيث أن الفرد الذي يعيش في مجتمع حديث ، يتلقى معلومات تزيد مائة مرة ، عما يتلقاه الفرد في مجتمع تقليدي ، ويتم نقل أكثر من 60% من هذه المعلومات عن طريق القراءة.[3]

وقد شبه بعضهم القراءة بباب يطل منه الإنسان على ما يجري في العالم من تطورات ، وقال أحد العلماء : « إن ملكة القراءة تعد بمثابة حاسة مكتسبة ، تضاف إلى الحواس الأصلية وتزيد في مقدرة إطلاع الإنسان ، فكما أنه يطلع على كثير من الأمور بحواسه فإنه تستطيع أن يطلع على كثير من الأمور أيضا بواسطة القراءة بطريقة غير مباشرة .»[4]

إن من طبيعة هذا العصر الذي يطلق عليه عصر المعرفة المتنامية ، كثرة التغيرات التكنولوجية التي أدت إلى ظهور مهن ووظائف جديدة ، فقد تطورت وسائل الإنتاج والمهارات والخبرات ، وازداد تخصص العمل تعقيدا ، وظهرت حاجات ومستحدثات في مختلف المجالات ، وأصبح العمل في المجتمع المعاصر وفي سياق الحضارة الجديدة مرتبطا بالتعليم ، لأن العمل التقليدي لم يعد له عائد في المجتمع المتغير المتجدد دائما.

---

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : التقرير النهائي حول نتائج المسح الإحصائي في مجالات التربية ومحو الأمية والثقافة والاتصال والعلوم والتكنولوجيا ، تونس 2000 ، ص 22 .

(2) مكتب العمل العربي ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل : الدورة الخاصة بكيفية تنظيم وإدارة مراكز الثقافة العمالية للاتحاد العربي لعمال البريد والبرق والهاتف ، مرجع سابق ص 108 .

(3) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 230 .

(4) مكتب العمل العربي ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل : دورة المشرفين على مراكز وبرامج الثقافة العمالية في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 77 .

والأمي في المجتمع الحضاري الجديد يعتبر طاقة شبه عاطلة ، إن لم تكن عاطلة تماما ، بل إن الأمي يصبح مجرد رقم سكاني مستهلك لإنتاج الآخرين.[1]

وإذا كان مفهوم محو الأمية وتعليم الكبار أو التعليم المستمر بمفهومه الواسع يعتبر مفهوما حديثا ، وظهر في البلدان الغربية وازدهر فيها قبل أن ينتقل إلى المجتمعات العربية فإن هذا المفهوم في الحقيقة ليس غريبا عن الحضارة العربية الإسلامية ، حيث يزخر التراث العربي بشواهد كثيرة تعكس بجلاء الجذور التاريخية العربية للتربية المستديمة للكبار ، من مجالس العلم والعلماء في المساجد ، إلى المدارس الفكرية والتربوية التي شهدتها كلا من الزيتونة في تونس ، والأزهر في مصر والمدرسة المستنصرية في بغداد وغيرها .

كما أن أهم محور من المحاور التي يقوم عليها تعليم الكبار ، وهو التعليم المستمر مدى الحياة ، هو في أصله عربي المنشأ ، حيث يرجع إلى التراث العربي ، وإلى التعلم من المهد إلى اللحد .

وقد كان الإسلام سباقا في الدعوة إلى التعلم والقراءة ، حيث أن أول كلمة أو آية من القرآن الكريم نزلت على الرسول صلى الله عليه وسلم ، كانت تدعو إلى القراءة وهي قوله تعالى في سورة العلق ﴿ **اِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقْ** ﴾ .

ولعل أول محاولة في محو الأمية وتعليم الكبار في تاريخ البشرية جمعاء ، هي التي أمر فيها الرسول صلى الله عليه وسلم بأن يكون فداء أسرى المشركين في غزوة بدر تعليم كل واحد منهم عشرة من أبناء المسلمين مبادئ القراءة والكتابة .

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار : البرنامج التلفزيوني العربي في تدريب معلمي الكبار ، تونس 1993 ، ص ص 11 ، 12 .

2 ـ 1 ـ مفهوم (الأمي) و (الأمية)

2 ـ 1 ـ 1 ـ (الأمي) و (الأمية) لغة واصطلاحا

(الأمي) أو (الأمية) لغة نسبة إلى الأم ، وهي تعني بقاء الشخص على ما ولدته أمه عليه ، أو على ما كان عليه في عهد الطفولة من الغفلة والسذاجة وعدم القدرة على مواجهة الأمور .

قال ابن منظور في لسان العرب : « الأمي الذي لا يكتب . قال الزجاج : الأمي الذي على خلقة الأمة ، لم يتعلم الكتاب فهو على جبلته . وفي التنزيل العزيز : ﴿ **وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لَا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أَمَانِيَّ** ﴾ (البقرة / 78) . قال أبو إسحاق : معنى(الأمي) المنسوب إلى ما عليه جبلته أمه ، أي لا يكتب ، فهو في أنه لا يكتب أمي لأن الكتابة هي مكتسبة ، فكأنه نسب إلى ما يولد عليه ، أي إلى ما ولدته أمه عليه .»[(1)]

وقال أبو جعفر الطبري : « وأرى أنه قيل للأمي (أمي) نسبة له لأنه لا يكتب إلى أمه ، لأن الكتاب كان في الرجال دون النساء ، فنسب من لا يكتب و لا يخط من الرجال في جهله بالكتابة دون أبيه كما ذكرنا . »[(2)]

وقال الراغب الأصفهاني : « الأمي الذي لا يكتب ولا يقرأ من كتاب ... قال قطرب : الأمية الغفلة والجهالة . فالأمي منه ـ وذلك هو قلة المعرفة ، ومنه قوله تعالى: ﴿ **وَمِنْهُم أُمِيُّونَ لا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أَمَانِّي** ﴾ أي إلا أن يُتْلَى عليهم . قال الفراء : هم العرب الذين لم يكن لهم كتاب. و ﴿ **النَّبِيُّ الُأمِيُّ الَّذِي يِجدُونَهُ مَكْتُوبًا عِنْدَهُمْ فِي التَّوْرَاةِ والإِنْجِيلِ** ﴾ ـ قيل : منسوب إلى الأمة الذين لم يكتبوا لكونه على عاداتهم كقولك عامي لكونه على عادة العامة . وقيل سمي كذلك لأنه لم يكن يكتب ولا يقرأ من كتاب وذلك فضيلة له ، لاستغنائه بحفظه واعتماده على ضمان الله منه بقوله تعالى : ﴿ **سَنُقْرِئُكَ فَلَا تَنْسَى** ﴾ . »[(3)]

---

(1) ابن منظور المصري : لسان العرب ، ج 12 ، دار صادر ، بيروت ، لبنان 1990 ، ص 34 .

(2) أبو جعفر الطبري : تفسير الطبري ، تحقيق محمد محمود شاكر ، ج 2 ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر 1972 ص 259 .

(3) الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني : المفردات في غريب القرآن ، أعده للنشر وأشرف على طبعه الدكتور محمد أحمد خلف الله ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر ، بدون تاريخ ، ص 28 .

وجاء في قاموس اللغة للعلامة أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي : « والأمي في كلام العرب الذي لا يحسن الكتابة ، فقيل نسبة إلى الأُمّ لأن الكتابة مكتسبة فهو على ما ولدته أُمُّه عليه من الجهل بالكتابة ، وقيل نسبة إلى أُمَّة العرب لأنه كان أكثرهم أميين .»[1]

والأمي هو « العَيِيُّ الجِلْفُ الجافي القليل الكلام ، قيل له أمي لأنه على ما ولدته أمه عليه من قلة الكلام وعجمة اللسان .»[2]

وقد وردت كلمة (أمي) في آيات كثيرة من القرآن الكريم ، ومن ذلك قوله تعالى في سورة الجمعة : ﴿ **هُوَ الذي بَعَثَ فِي الْأُمِيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ** ﴾ (الجمعة 2) .

وقوله عز وجل في سورة الأعراف : ﴿ **الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الأُمِيَّ الذِي يَجِدُونَهُ مَكْتُوبًا عِنْدَهُمْ فِي التَّوْرَاةِ وَالْإِنْجِيلِ** ﴾ (الأعراف 157) .

وقوله تعالى : ﴿ **فَآمِنُواْ بِاللّهِ وَرَسُولِهِ النَّبِيِّ الأُمِّيِّ الَّذِي يُؤْمِنُ بِاللّهِ وَكَلِمَاتِهِ وَاتَّبِعُوهُ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ** ﴾ (الأعراف 158) .

وقال تعالى أيضا في سورة آل عمران : ﴿ **وَمِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ إِن تَأْمَنْهُ بِقِنطَارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُم مَّنْ إِن تَأْمَنْهُ بِدِينَارٍ لاَّ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلاَّ مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَآئِمًا ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُواْ لَيْسَ عَلَيْنَا فِي الأُمِّيِّينَ سَبِيلٌ وَيَقُولُونَ عَلَى اللّهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ** ﴾ (آل عمران 75) .

وقال ابن خلدون في المقدمة ، في معرض كلامه عن الخط والكتابة ، وبعد أن بيّن أن الكتابة صناعة شريفة في الإنسان ، وأنها من الخواص التي تميّزه عن الحيوان ، وأن خروجها في الإنسان إنما يكون بالتعليم ، وأن أهل المدينة هم أكثر إجادة للخط لأن هذه الصناعة تابعة للعمران ، قال : « لهذا نجد أكثر أهل البدو أميين لا يكتبون ولا يقرأون ومن قرأ منهم أو كتب فيكون الخط قاصرا وقراءته غير نافذة . »[3]

---

[1] العالم العلامة أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي : قاموس اللغة ، كتاب المصباح المنير ، ج1 ، نوبيليس ص 32 .

[2] ابن منظور المصري : لسان العرب ، مصدر سابق ، ص 34 .

[3] عبد الرحمن ابن خلدون : المقدمة ، تحقيق الدكتور علي عبد الواحد وافي ، دار الشعب ، القاهرة ، مصر ، بدون تاريخ ، ص 375 .

ثم قال : « وقد كان صلى الله عليه وسلم أُميًا ، وكان ذلك كمالا في حقه وبالنسبة إلى مقامه ، لشرفه وتنزهه عن الصنائع العملية ، التي هي أسباب المعاش والعمران كلها وليست الأمية كمالا في حقنا نحن ، إذ هو منقطع إلى ربه ، ونحن متعاونون على الحياة الدنيا .»[1]

كما وردت كلمة (أمي) في أحاديث نبوية كثيرة ، ومن ذلك قوله صلى الله عليه وسلم : (**إِنَّا أُمَّةٌ أُمِيَّةٌ لَا نَكْتُبُ وَلَا نَحْسِبُ** .) ، « أراد أنهم على أصل ولادة أمهم لم يتعلموا الكتابة والحساب ، فهم على جبلتهم الأولى .»[2]

وقال صلى الله عليه وسلم أيضا : (**بُعِثْتُ إِلَى أُمَّةٍ أُمِيَّةٍ** .) « قيل للعرب الأميون لأن الكتابة كانت فيهم عزيزة أو عديمة .»[3]

وقد عرف الدكتور أحمد زكي بدوي الأمية بأنها : « عدم معرفة القراءة والكتابة والشخص الذي يعرف القراءة ولكنه لا يعرف الكتابة يسمى شبه أمي ، وكلمة شبه أمي تستخدم في اللغة الدارجة للإشارة إلى الشخص الذي يقرأ و يكتب ، ولكن بصعوبة . »[4]

وعرفها الدكتور عبد الغني عبود بأنها الجهل بالقراءة والكابة ، أو الغفلة والجهالة الناتجان عن عدم معرفة القراءة والكتابة ، الذين يتميز بهما الأمي ليس في حد ذاتهما ولكن نتيجة لما يؤدي إليه عدم معرفتهما من عجز وقصور عن معرفة الأسباب التي تؤدي إلى تنمية شخصيته ، وتحول بينها وبين الغفلة والجهالة.[5]

---

(1) عبد الرحمن ابن خلدون : المقدمة ، تحقيق الدكتور علي عبد الواحد وافي، مصدر سابق ، ص 379 .

(2) ابن منظور المصري ، لسان العرب : مصدر سابق ، ص 34 .

(3) المصدر نفسه .

(4) د/ أحمد زكي بدوي : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، مكتبة لبنان ، بيروت ، لبنان ، بدون تاريخ ، ص 207 .

(5) د/ عبد الغني عبود : التربية ومشكلات المجتمع ، الطبعة الثانية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر 1992 ص 151 .

2 ــ 1 ــ 2 ــ تعريف الأمي

تجدر الإشارة بادئ ذي بدء ، إلى أنه لا يوجد تعريف محدد وموحد للأمي والأمية على الصعيد العالمي ، بسبب اختلاف المعايير المتبعة في تحديد من هو (الشخص الأمي) من دولة لأخرى ، نتيجة اختلاف مفاهيم التعليم ، التي تبدأ من مجرد معرفة الحروف الأبجدية أو بعض الكلمات قراءة وكتابة ، وتتدرج إلى قراءة وكتابة الكلمات والجمل ، إلى القدرة على قراءة وفهم المواد القرائية البسيطة وكتابتها ، إلى القدرة على التعبير عن الأفكار كتابيا ، حتى تنتهي إلى القدرة على قراءة المواد الأدبية والعلمية المعقدة واستيعابها وتذوقها وإنتاجها .[1]

ويختلف مفهوم الأمي والأمية من بلد لآخر ، باختلاف مستوى التطور الاقتصادي والاجتماعي والثقافي . ففي البلدان الفقيرة أو المتخلفة ، يعد متعلما كل شخص يستطيع قراءة الحروف الأبجدية وكتابتها .

أما في البلدان المتقدمة اقتصاديا وتكنولوجيا فيعد «أميا وظيفيا كل شخص غير قادر على الإجابة على استبيان معقد ، أو استيعاب تعليمات كتابية على جانب من التقنية .»[2]

فبالرغم من كون معظم البلدان المتقدمة قد تمكنت من تعميم التعليم منذ عقود خلت ووصلت معدلات القبول في المرحلة الابتدائية فيها إلى 100% ، وساد فيها الاعتقاد بأن الأمية أصبحت تراثا من الماضي ، فإن الدراسات الميدانية التي أجريت في هذه البلدان في الثمانينات من القرن الماضي ، قد كشفت عن ظهور نوع جديد من الأمية هي الأمية الوظيفية (L'Analphabétisme Fonctionnelle) .[3] فالأمي وظيفيا في الدول المتقدمة هو شخص يعرف القراءة والكتابة والحساب ، لكن ليس بالقدر الكافي الذي تتطلبه الحياة في تلك المجتمعات ، إذ لا يمكن أن تسند إليه بعض الأعمال التي تتطلب إلماما بالقراءة والكتابة ، وبالتالي فهو غير قادر الاضطلاع بدوره كاملا في المجتمع .

---

(1) مكتب العمل العربي ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل : دورة المشرفين على مراكز وبرامج الثقافة العمالية في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 82 .

(2) أندري ليستاج : الأمية ومحو الأمية ، سلسلة دراسات ووثائق تربوية ، عدد 42 ، اليونسكو ، باريس ، فرنسا 1982 ص 5 .

(3) للمزيد حول هذا المفهوم أنظر :

-- Unesco : AIA , Une chance à saisir , Unesco , Paris, France 1990, p 9 .

-- Unesco : Un monde alphabétisé , Bureau International d'éducation ,Unesco, France 1990 p6.

وهذا يعني أن مهارات القراءة والكتابة في الدول المتقدمة ، أصبحت لا تفي بالمتطلبات المتزايدة للحياة اليومية ، لأن ظروف تطور تلك المجتمعات أضافت أنشطة جديدة تتطلب إلماما بالقراءة والكتابة بدرجة أعلى مما توفر لهؤلاء الأشخاص .

وبين هذين النقيضين ، توجد العديد من التعاريف التي تشتمل على معايير مختلفة تتفاوت من حيث دقة تحديدها لمفهوم التعليم والأمية .

هذا الاختلاف في تحديد مفهوم التعليم والأمية ، خلق صعوبات كبيرة أمام الهيئات الدولية حين شرعت في إعداد إحصاءات عن الأمية في العالم . لذلك أعدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) في أواخر الخمسينات توصية بشأن توحيد الإحصاءات التربوية على الصعيد العالمي ، حيث دعت إلى اعتماد التعريف الآتي للأمي وهو : « كل شخص يستطيع فهم بيان بسيط وقصير عن وقائع تتعلق بحياته اليومية ، إلا أنه لا يستطيع قراءته وكتابته .»[1]

وقد ورد هذا التعريف بعد ذلك في مطبوع أصدره مكتب إحصاءات الأمم المتحدة وأضيف إليه ما يلي : « ويجب بالتالي أن يعد أميا كل شخص قادر على أن يقرأ ويكتب الأرقام واسمه فقط ، وكذلك كل شخص يعرف القراءة ويجهل الكتابة ، وكل شخص لا يستطيع إلا قراءة وكتابة عبارة مألوفة محفوظة عن ظهر قلب . »[2]

وفي عام 1978 ، تبنت التوصية المعدلة بشأن التوحيد الدولي للإحصاءات التربوية التي أقرتها منظمة اليونسكو تعريفا جديدا للأمي ، وهو « كل شخص لا يستطيع أن يقرأ ويكتب عن فهم ، عبارة بسيطة وقصيرة عن وقائع تتعلق بحياته اليومية . »[3]

ومنذ منتصف الستينات ظهر مفهوم جديد هو محو الأمية الوظيفي ، وحسب التعريف الذي اقترحته منظمة اليونسكو سنة 1978 ، فإنه يعد أميا وظيفيا : « كل شخص لا يستطيع ممارسة جميع الأنشطة التي تتطلب معرفة القراءة والكتابة ، ويقتضيها حسن سير الأمور في جماعته ومجتمعه ، ويستطيع مواصلة القراءة والكتابة والحساب من أجل تنمية شخصيته وتنمية مجتمعه . »[4]

وعرف المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي بسرس الليان بجمهورية مصر العربية الأمي بأنه : « كل شخص لم يحصل على أي نوع من التعليم

---

(1) أندري ليستاج : الأمية ومحو الأمية ، مرجع سابق ، ص 5 .

(2) المرجع نفسه ، ص ص 5 ، 6 .

(3) Unesco : Un monde alphabétise, Op. cit .

(4) Ibid .

ولا يتقن القراءة والكتابة والعمليات الحسابية ، وتجاوز سن المرحلة الابتدائية دون أن يحقق اكتسابا للمهارات المذكورة ، ولا يستطيع القيام بالأعمال والمسئوليات المطلوبة في المجتمع المتعلم . »[1]

ويعرف الأمي في العالم العربي بأنه « كل شخص تجاوز سن الدراسة ولم يتعد سن الخامسة والأربعين ، ولا يعرف القراءة والكتابة ، ولم يصل إلى مستوى الصف الرابع الابتدائي . »[2]

وفي الجزائر ، عرف المركز الوطني لمحو الأمية الأمي بأنه : « كل شخص لا يعرف آليات القراءة والكتابة ، ومبادئ الحساب بأية لغة ، وتجاوز سن العاشرة . »[3]

وفي عام 1964 ، أوصى المؤتمر الإقليمي لتخطيط وتنظيم برامج محو الأمية في العالم العربي الدول العربية بتبني مفهوم المستوى الوظيفي في جهود محاربة الأمية . ويعرف الأمي حسب هذا المفهوم بأنه : « كل شخص تجاوز سن العاشرة ، ولم يكن منتظما في المدرسة ، ولم يصل إلى المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة . »[4]

ويحدد المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة بالقدرة على :

1 ــ قراءة فقرة من صحيفة يومية بفهم وانطلاق .

2 ــ التعبير الكتابي عن فكرة أو أكثر تعبيرا واضحا .

3 ــ كتابة قطعة إملاء كتابة صحيحة .

4 ــ قراءة الأعداد وكتابتها ، وإجراء العمليات الحسابية الأساسية التي تتطلبها الحياة اليومية للفرد .[5]

---

(1) الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، محو الأمية معلومات عامة ، الجزائر 1996 ، ص 3 .

(2) مكتب العمل العربي ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل: دورة دور المنظمات النقابية في محو الأمية في الوطن العربي ، بغداد ، العراق 1982 ، ص ص 110 ــ 116 .

(3) المركز الوطني لمحو الأمية ، تجربة المركز الوطني في ميدان محو الأمية ، الجزائر 1995 ، ص 11 .

(4) مكتب العمل العربي ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل : في التثقيف والثقافة العمالية ، بغداد ، العــراق 1983 ، ص 49 .

(5) المرجع نفسه .

2 ـ 2 ـ أنواع ودرجات الأمية

لقد تطور مفهوم الأمية ولم يقتصر على الأمية الهجائية فحسب ، بل صارت هناك أنواع ودرجات مختلفة من الأمية ، فبالإضافة إلى الأمية الأبجدية ، أي عدم معرفة القراءة والكتابة ، التي تعد من أكثر صور الأمية شيوعا ، هناك :

2 ـ 2 ـ 1 ـ الأمية الوظيفية

وهي عدم قدرة الشخص على القيام بجميع الأعمال التي تتطلب إلماما بالقراءة والكتابة ، التي يقتضيها حسن سير الأمور في جماعته ومجتمعه ، وحتى يستمر في القراءة والكتابة والحساب ، من أجل تنمية شخصيته وتنمية مجتمعه .

2 ـ 2 ـ 2 ـ الأمية الفكرية

وهي الجمود الفكري وعدم القدرة على الإبداع والابتكار وعلى إدراك الأشياء على حقيقتها .

2 ـ 2 ـ 3 ـ الأمية الثقافية

هي « ضآلة حجم المدركات لدى الأفراد وتركيزهم على تحقيق المصالح الفردية مع ضيق الأفق وتدني مستوى المعلومات العامة ، وسلبية المشاركة في النشاط المجتمعي مع سطحية التفكير في المشكلات العامة . »[1]

2 ـ 2 ـ 4 ـ الأمية العلمية

هي عدم القدرة على التعامل مع الأشياء نتيجة الجهل بها .

2 ـ 2 ـ 5 ـ الأمية الاجتماعية

هي عدم قدرة الشخص على فهم الناس والتعامل معهم ، والاندماج في المجتمع .

2 ـ 2 ـ 6 ـ الأمية المهنية

هي نقص التكوين والتدريب والتأهيل ، وعدم قدرة الشخص على أداء مختلف الأعمال التي تسند إليه ، وهي تخص الفئات التي تساهم في عملية الإنتاج .

---

[1] محمد حسان حسين العويلي : جهود محو الأمية بين النظرية والتطبيق في مصر ، في : مجلة كلية التربية بالمنصورة عدد 11 ، سبتمبر 1989 ، ص 133 . نقلا عن : هدفي حليمة : المطالعة لدى المتحررين من الأمية دراسة ميدانية بمركز محو الأمية ببلدية قسنطينة ، رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة ، الجزائر 1998 ، ص 59 .

2 ــ 2 ــ 7 ــ الأمية الحضارية

« هي ممارسة فعاليات ، ونشاطات ، ونظم ، وعلاقات وتفاعلات ، وقيم واتجاهات وأنماط سلوكية اجتماعية وتقنية وحضارية متخلفة ، لا تنسجم مع أفكار العصر السياسية والاجتماعية . »[1]

2 ــ 2 ــ 8 ــ الأمية التكنولوجية

هي عدم القدرة على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة ومفاتيح ومصادر المعرفة الجديدة ، مثل الكمبيوتر والشبكة المعلوماتية الدولية (الإنترنت) ، وهذا النوع من الأمية ، هو الذي تتم مناقشته الآن في البلدان المتقدمة ، حيث أصبح مفهوم الأمية في هذه البلدان ينسحب مفهوما وواقعا ، على من لا يستطيع توظيف التكنولوجيا العالية .

2 ــ 3 ــ مراحل تطور مفهوم محو الأمية

لقد طرأت على مفهوم محو الأمية منذ منتصف القرن العشرين تحولات عديدة حيث تداولت على العمل فيه عدة تصورات وفلسفات ومناهج ، وظهرت إلى جانبه مفاهيم وأفكار كثيرة ، مثل تعليم الجماهير ، والتربية الأساسية ، وتنمية المجتمع وغيرها ، وهو ما مَكَّنَ من تطويره من حيث الشكل والمضمون . وقد مَرَّ مفهوم محو الأمية في تطوره بعدة مراحل ، هي :

2 ــ 3 ــ 1 ــ محو الأمية الأبجدية (الهجائية)

يعرف هذا المفهوم بمحو الأمية التقليدي أو محو الأمية الجماهيري ، وهو يهدف إلى تعليم الأشخاص الأميين مهارات القراءة والكتابة ، من خلال تعرفهم على الحروف الأبجدية ، والمقاطع الصوتية وبعض الكلمات ، وقد يضاف إلى ذلك معرفة الأعداد وقواعد الحساب ، أما بالنسبة للمضمون أو محتوى التعليم فلم تكن له قيمة تذكر في محو الأمية التقليدي .

وقد أثبتت التجربة فشل هذا المفهوم في القضاء على مشكلة الأمية في العالم حيث تبين في الكثير من البلدان النامية التي قامت بحملات لمحو الأمية بين مواطنيها أن الأشخاص الذين يتم تعليمهم القراءة والكتابة ويتحررون من الأمية ، سرعان ما يفقدون ما يتعلمونه من معارف ومعلومات ومهارات ويعودون إلى الأمية من جديد .

---

[1] مكتب العمل العربي ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل: دور المنظمات النقابية في محو الأمية في الوطن العربي ــ مجموعة محاضرات ــ بغداد ، العراق 1981 ، ص 150 .

2 ـ 3 ـ 2 ـ محو الأمية في إطار التربية الأساسية

ظهر مفهوم التربية الأساسية أو تعليم الكبار الأساسي[à] بعد الحرب العالمية الثانية وكان يهدف إلى محو الأمية وتحسين الحياة الريفية ، من خلال الإرشاد الزراعي والتوعية الصحية والاقتصاد المنزلي ، واستمر هذا المفهوم حوالي عقدا من الزمن ، إلى أن ظهر مفهوم آخر هو تنمية المجتمع .

وتعني برامج محو الأمية في إطار التربية الأساسية ، مساعدة الأشخاص الذين حرموا من التعليم على اكتساب الحد الأدنى من المعارف والمعلومات والمهارات والخبرات الأساسية ، التي تساعدهم على النهوض بمستوياتهم وتحسين أوضاعهم وظروف معيشتهم وعلى إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية ، والمشاركة بفعالية أكبر في تنمية مجتمعاتهم وبيئاتهم اجتماعيا واقتصاديا .

وكانت برامج محو الأمية في إطار هذا المفهوم تستهدف الأفراد الأميين الكبار الذين لم يلتحقوا بالمدارس ، أو الذين التحقوا بها ومحيت أميتهم ولكنهم تسربوا منها وسرعان مافقدوا ما تعلموه وارتدوا إلى الأمية مرة أخرى ، إما لكونهم لم يلموا بالقراءة والكتابة أو لأنهم لم يوظفوا ما تعلموه من معارف ومهارات وخبرات في حياتهم اليومية ، لوجودهم في بيئة اجتماعية أمية يغلب عليها الاتصال الشفوي ، ويقل فيها استخدام مهارات القراءة والكتابة في الحياة اليومية .

2 ـ 3 ـ 3 ـ المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة

المقصود بالمستوى الوظيفي في القراءة والكتابة تمكين الأفراد الأميين الكبار الذين لم يلتحقوا بالمدارس ، أو الذين التحقوا بها ومحيت أميتهم ثم عادوا إلى الأمية من جديد من اكتساب مهارات القراءة والكتابة ، والوصول فيهما إلى المستوى الوظيفي وتزويدهم بالمعارف والمعلومات والمهارات التي تمكنهم من المشاركة الفعالة في مختلف الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية التي تجري في مجتمعاتهم .

ويعتبر معظم المشتغلين بمحو الأمية المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة مستوى الدارس الذي أنهى الصف الرابع ابتدائي من حيث القراءة والكتابة والحساب .

ويتطلب المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة أن يدرس الدارس في مرحلتين متتابعتين هما :

[à] مفهوم التربية الأساسية أو تعليم الكبار الأساسي ، مرادف لمحو الأمية القرائية والعددية للكبار .

1 ـــ مرحلة الأساس ، وهي تعادل مستوى السنة الأولى والثانية الابتدائيتين .

2 ـــ مرحلة المتابعة ، وهي تعادل مستوى السنة الثالثة والرابعة الابتدائيتين .

ويرى المختصون في مجال محو الأمية أن المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة يعد من أفضل السبل للقضاء على الأمية بين جميع أفراد الشعب ، لكون هذا المفهوم يتبع أسلوب الحملات الشاملة ، التي تستهدف محو أمية كافة أفراد المجتمع دون اختيار أو انتقاء كما أن هذا الأسلوب يساعد الدارس المتحرر من الأمية على الانضمام إلى فصول تعليم الكبار وعلى مواصلة التعليم مدى الحياة .

وقد حدد المؤتمر الإقليمي لتخطيط وتنظيم برامج محو الأمية في العالم العربي المنعقد بالإسكندرية سنة 1964 ، الحد الأدنى للمستوى الوظيفي في القراءة والكتابة بالقدرة على :

1 ـــ قراءة فقرة من صحيفة يومية بفهم وانطلاق .

2 ـــ التعبير الكتابي عن فكرة أو أكثر تعبيرا واضحا .

3 ـــ كتابة قطعة إملاء كتابة صحيحة .

4 ـــ قراءة الأعداد وكتابتها وإجراء العمليات الحسابية الأساسية التي تتطلبها الحياة اليومية للفرد .[1]

وأضاف المؤتمر أنه يجب أن يستهدف من برامج محو الأمية تحقيق ما يلي :

1 ـــ العمل على تكوين المواطن الصالح المستفيد القادر على أن يلعب دورا فعالا في تنمية شخصيته وتنمية المجتمع الذي ينتمي إليه .

2 ـــ الوصول بالدارسين إلى المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة والحساب .

3 ـــ أن يلم الدارسون بالمبادئ الضرورية في النواحي الدينية والصحية والاجتماعية والقومية والاقتصادية .

4 ـــ أن يراعى في منهج الثقافة تزويد الدارسين بقسط من المعلومات العامة ، تمكنهم من الوقوف على المعالم الرئيسية من تاريخهم القومي وأمجادهم العربية ، وما يهمهم كمواطنين من النواحي الصحية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمهنية وغيرها ليساهموا في حل مشكلات بيئتهم ، وليكونوا على صلة بالأحداث التي تجري في العالم .

---

[1] د/ محمد مالك محمد سعيد محمود – د/ محمد مزمل البشير : برامج محو الأمية بدول الخليج العربية ، مرجع سابق ص 37 .

2 ـ 3 ـ 4 ـ محو الأمية الوظيفي

محو الأمية الوظيفي هو أن يكتسب الأمي مهارات القراءة والكتابة ، وأن يصل فيهما إلى مستوى يمكنه من الاستمرار في القراءة والكتابة وعدم الارتداد إلى الأمية ومن القيام بجميع الأعمال التي تتطلب إلماما بالقراءة والكتابة ، ومن النهوض بدوره في المجتمع كاملا ، والمساهمة بصفة فعالة في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وقد ظهر مفهوم محو الأمية الوظيفي ، في منتصف الستينات من القرن الماضي كبديل لبرامج محو الأمية التقليدية ، التي تتخذ من محو الأمية الأبجدية أو تعليم القراءة والكتابة هدفا لها ، والتي تبين فشلها في حلِّ مشكلة الأمية في العالم .

وتتميز برامج محو الأمية الوظيفي بما يلي :

1 ـ الاختيار والتركيز على بيئات معينة وفئات محددة ، عكس برامج محو الأمية التقليدية أو الجماهيرية القائمة على أساس التوسع والانتشار .

2 ـ أن برامج محو الأمية الوظيفي تهدف بالدرجة الأولى إلى تحسين الكفاية الإنتاجية للأفراد العاملين أو النشطين اقتصاديا ، سواء كانوا عمالا أو مزارعين ، وجعلهم أفرادا فاعلين قادرين على إدارة شئون بيوتهم وأسرهم وعلى المساهمة في تنمية مجتمعاهم .

3 ـ ارتباطها بالعمل ، حيث تركز برامج محو الأمية الوظيفي على المعلومات والمهارات التي تتصل بالأعمال التي يمارسها الأميين ، حتى ترفع من آدائهم وتحسن من مردودهم في العمل .

وقد تم ربط هذا المفهوم أو المصطلح بالمهارات المعرفية الأساسية ذات الصلة بالعمل منذ مطلع السبعينات ، من خلال البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية (P. E . M . A) ، الذي أعلنت عنه منظمة اليونسكو بعد مؤتمر طهران لمحو الأمية سنة 1965 ، واستفادت منه عدة دول نامية من بينها الجزائر .

ويقوم مفهوم محو الأمية الوظيفي على مبدأين أساسيين ، هما :

1 ـ الانتقاء ومعناه انتقاء واختيار أهم المشاريع الاقتصادية والاجتماعية أثرا في عملية التنمية ، وأكثرها حاجة إلى التعليم .

2 ـ التركيز ، ويقصد به التركيز في محو الأمية على فئات معينة ومحدودة من الأفراد وهم الذين يساهمون في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية في بلدانهم .

وقد نشأت الحاجة إلى الانتقاء والتركيز نتيجة عاملين رئيسيين هما :

1 ـ سعي البلدان النامية إلى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

2 ــ نقص الموارد المادية والبشرية في الدول النامية ، حيث أن هذه الموارد لا تكفي لتعليم الصغار ثم الكبار ، لذلك تحتم عليها الانتقاء والتركيز ، والحرص على استخدام الأموال في برامج محو الأمية على نحو يمكن من تحقيق أكبر عائد ممكن ، وفي أسرع وقت ، وذلك من خلال اختيار القطاعات الاقتصادية المؤثرة ، بحيث يؤدي تعليم العاملين فيها إلى زيادة مساهمتها في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد .[1]

وقد تكشف هذا المفهوم عن قصور كبير ، وهو انصرافه إلى التركيز على الجانب الفني والاقتصادي ، وإهماله للجوانب الثقافية والاجتماعية في عملية محو الأمية ، كما أن في مبدئي الانتقاء والتركيز نكوص عن شمولية التعليم وتضييق لمعنى الوظيفة وحصرها في الأنشطة الاقتصادية فقط .

إن مبدأ الانتقاء في برامج محو الأمية الوظيفي ، يسقط حق بقية أفراد المجتمع الذين يكونون خارج الأطر والقطاعات المستفيدة من التعليم ، وهو بذلك يلغي وظيفة هامة وأساسية من وظائف محو الأمية وتعلم الكبار ، التي تتمثل في علاج النقائص والعيوب الكامنة في التعليم النظامي ، وتحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص ، وحق الجميع في التعليم ، لأن تعليم الكبار ــ كما قال رينيه ماهيو المدير العام لليونسكو سابقا ــ هو أساسا وقبل كل شيء ديمقراطية التعليم ، وبدون تعليم الكبار الذي يتيح للناس التعلم مدى الحياة ، فلن يكون هناك أي اعتراف ملموس بحق الجميع في التعليم .

<u>2 ــ 3 ــ 5 ــ محو الأمية في إطار التربية المستمرة</u>

ظهر مفهوم التربية المستمرة في بدايات النصف الثاني من القرن العشرين ، وهو يعد المنطلق الأساسي للنظر في مفاهيم التعليم بصفة عامة ، ومفهوم تعليم الكبار بصفة خاصة في أيامنا هذه . وقد أصبحت مفاهيم (التربية المستمرة) و(التعليم المستمر) و(التربية المستديمة) وغيرها ، من المصطلحات الشائعة في ميدان التربية اليوم ، وهي تعني أن التربية تستمر مدى الحياة ولا تحد بزمن أو مرحلة من حياة الإنسان .

وقد أحدث ظهور هذا المفهوم تحولا كبيرا في برامج تعليم الكبار ، التي كانت إلى عهد قريب نشاطا تعليميا موازيا للتعليم النظامي ، فصارت جزء أساسيا منه ، لأن التربية المستمرة الدائمة تتكامل فيها كل أنواع التربية من نظامية ولا نظامية .

---

[1] د/ تركي رابح : مشكلة الأمية في الجزائر ، سلسلة مكتبة الشعب ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1981 ص ص 55 ، 56 .

وينبع مفهوم التربية المستمرة ، من كونه أصبح لزاما على الفرد في عصر المعلومات ، وفي ظل التطور المعرفي الكبير الذي يشهده العالم ، أن يتعلم مدى الحياة فالتربية لم تعد مرتبطة بزمان محدد ، ينتهي بتخرج الفرد من مستوى تعليمي معين وإنما هي عملية مستمرة استمرار حياة الإنسان ، على أن تنظم فرص الحصول عليها داخل المدرسة وخارجها .

وهذا ما يفرض على الدول اليوم ، تبني مبدأ التربية المستمرة أو الدائمة في سياساتها التربوية[1] ، وتوفير فرص التعليم لكافة مواطنيها ، كبارا وصغارا ، بحيث يستطيع كل فرد الحصول على التعليم الذي يناسب سنه ، وميوله ورغباته ، واستعداداته وقدراته وإمكانياته العقلية ، وظروفه الاجتماعية والاقتصادية .

2 ــ 3 ــ 6 ــ محو الأمية الحضاري

ظهر مفهوم محو الأمية الحضاري سنة 1973 ، في الدراسة التي قدمها محي الدين صابر إلى المجلس التنفيذي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأليسكو) في دورته التاسعة عشرة ، التي عقدت في الرباط ، تحت عنوان :" **نحو تطوير الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار**" .

وقد تبنت المنظمة هذا المفهوم واعتمدته كمبدأ من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار . ويهدف محو الأمية الحضاري إلى تحرير الأمي من أميته ، والوصول به إلى مستوى تعليمي وثقافي يمكنه من :

1 ــ اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب ، التي تؤهله لمتابعة الدراسة والتدريب .

2 ــ المساهمة في تنمية المجتمع وتجديد بنياته ، لتوفير المناخ الحضاري والاجتماعي الذي يحفز الفرد على الاستمرارية في التعلم .[2]

والأمية حسب هذا المفهوم ، هي ظاهرة اجتماعية مركبة ، تمس الأفراد كما تمس المجتمع ، وبذلك فهو يشير إلى وجود نوعين من الأمية :

1 ــ أمية صغرى أو فردية ، وهي أمية الأفراد أي الأمية الأبجدية ، التي تتمثل في عدم معرفتهم بمهارات القراءة والكتابة والحساب .

---

[1] ايدجار فور وآخرون : تعلم لتكون ، ترجمة الدكتور حنفي بن عيسى ، الطبعة الثانية ، اليونسكو ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1976 ، ص 47 .

[2] د/محمد مالك محمد سعيد محمود–د/محمد مزمل البشير:برامج محو الأمية بدول الخليج العربية، مرجع سابق،ص46.

2 ـــ أمية كبرى أو الأمية الحضارية ، وهي أمية المجتمع ، التي تتمثل في تخلفه وعدم قدرته على اللحاق بالعصر ، وهي الأخطر عليه .

وهناك صلة وثيقة بين الأمية الصغرى أو أمية الأفراد ، والأمية الكبرى أو أمية المجتمع ، إذ لا تكون الأمية الصغرى أو الأبجدية ، إلا حيث تكون الأمية الكبرى أو الحضارية ، فهي الأم الشرعية لها ، تحتضنها وتوفر المناخ الاجتماعي لها .[(1)]

والأمية الحضارية هي مشكلة الدول النامية ، وهي تتمثل في التخلف الحضاري الذي تعاني منه ، والذي يفصلها عن النمط الحضاري المعاصر ، ومن هنا يتبين لنا سبب إخفاق كثير من محاولات محو الأمية الأبجدية في البلدان النامية عامة ، والعربية خاصة وهو أن تلك الحملات كانت تحاول دائما أن تعالج الداء ، دون القضاء على الجرثومة المسببة له .[(2)]

لهذا ، فإن أنجع وسيلة للتغلب على الأمية والقضاء عليها ، هي مواجهة التخلف مواجهة شاملة ، وذلك بتحديث المجتمع وتطويره اجتماعيا ، وثقافيا ، وفكريا ، واقتصاديا وسياسيا ، حيث يتم من خلال ذلك رفع التخلف عن الأفراد الأميين ، بتعليمهم القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة والتاريخ والسياسة ، وكل ما يجعل منهم مواطنين مشاركين في كل مناشط الحياة ، لا أرقاما سكانية عاجزة في ذاتها معوقة للآخرين.[(3)]

وبما أن الأمية ليست مشكلة تعليمية فحسب ، وإنما هي في الأساس مشكلة حضارية لا بد من تحرير مفهوم محو الأمية من إطاره الضيق ، المقصور على تعلم القراءة والكتابة والحساب ، ومن اعتباره نشاطا تعليميا من الدرجة الدنيا ، ليستوعب الأبعاد والمضامين الحضارية والاجتماعية المنبثقة عنها ، بحيث يصبح اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب ، ليس غاية في حد ذاته ، وإنما وسيلة لبلوغ أهداف أهم .

ومن هنا ، ينبغي توظيف تلك المهارات المكتسبة في سياق التنمية والتقدم لتحقيق المشاركة الإيجابية في بناء المجتمع الجديد ، والقيام بالمسئوليات التي تقتضيها المواطنة الصالحة .[(4)]

---

(1) د/محمد مالك محمد سعيد محمود–د/محمد مزمل البشير:برامج محو الأمية بدول الخليج العربية،مرجع سابق، ص42.

(2) د/ سعيد إسماعيل علي – د/ هاني الراهب : التعليم والثقافة كحاجات أساسية في الوطن العربي ، المعهد العربي للتخطيط ، الكويت ، دار طلاس ، دمشق ، سوريا 1991 ، ص 96 .

(3) المرجع نفسه .

(4) االمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار: البرنامج التلفزيوني العربي في تدريب معلمي الكبار ، مرجع سابق ، ص 12 .

2 ـ 4 ـ استراتيجيات محو الأمية

هناك أسلوبين أو طريقتين لممارسة سياسة محو الأمية ، وهما :

2 ـ 4 ـ 1 ـ طريقة الحملة القومية المكثفة

وهو الأسلوب الذي انتهجته الدول النامية ، وتهدف الحملة القومية أو الوطنية المكثفة والشاملة لمحو الأمية ، إلى توفير المعارف والمهارات والخبرات الأساسية الضرورية ، لعدد معين من الأفراد ، في فترة زمنية قصيرة ومحددة .

وتتميز الحملات القومية الوطنية لمحو الأمية بكونها سريعة ومكثفة ، وتؤدي إلى تحقيق نتائج عاجلة ، وتهتم بالجوانب الكمية على حساب الجوانب النوعية . كما تتميز الحملات أيضا بكونها ذات أهداف سياسية ، حيث تستخدم عادة لدعم الهوية الوطنية وإظهار مدى اهتمام الدولة بمشكلة الأمية .[1]

ولعل من أشهر التجارب التي أخذت بطريقة الحملات القومية في محو الأمية في العالم ، التجربة السوفياتية (1919 ـ 1939) ، والتجربة الفيتنامية (1945 ـ 1977) والتجربة الكوبية (1960 ـ 1961) . أما في العالم العربي ، فمن أشهر الحملات الحملة العراقية (1978 ـ 1981) .

2 ـ 4 ـ 2 ـ طريقة المشروع الدائم

أما الأسلوب الثاني لممارسة سياسة محو الأمية فهو أسلوب المشروع الدائم ، وفيه تكون برامج محو الأمية جزءا لا يتجزأ من نظام تربوي شامل .

وتمتاز طريقة المشروع الدائم بكونها تنظر إلى محو الأمية باعتبارها مشروعا وطنيا ، وهي تهدف إلى تطوير المؤسسات ، والقدرة على وضع وتنفيذ خطط وبرامج ومشاريع ثابتة وطويلة الأمد لمحو الأمية .

وقد أكد مؤتمر التربية الذي عقدته منظمة اليونسكو في جومتين بتايلندا سنة 1990 أن عملية تأمين احتياجات التعلم الأساسية للأفراد ، لابد أن تعتمد على هذين الأسلوبين معا أي أسلوب الحملات ، وأسلوب البناء المؤسسي .[2]

---

[1] د/ محمود قمبر : أهداف وخطط محو الأمية وتعليم الكبار بدول الخليج العربي ـ دراسة نقدية تحليلية . في : بحوث ودراسات تربوية ، المجلد الثاني عشر ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر 1985 ، ص 128 .

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 212 .

2 ــ 5 ــ فلسفات محو الأمية

يمكن التمييز في محو الأمية بين ثلاث فلسفات أو توجهات رئيسية ، هي :

2 ــ 5 ــ 1 ــ الفلسفة الليبرالية

وهي الفلسفة التي تبنتها الدول الرأسمالية الليبرالية الغربية ، وتنطلق هذه الفلسفة من النظرة إلى ظاهرة الأمية نظرة اجتماعية ، أي باعتبارها سببا في الإقصاء الاجتماعي والتهميش . وتقوم هذه الفلسفة على عدة مبادئ أساسية ، ومن بينها :

1 ــ أن العمل في ميدان محو الأمية هو عمل تطوعي ، وتقوم به الجمعيات والهيئات والمنظمات المستقلة أو غير الحكومية ، ولا تتدخل الدولة فيه .

2 ــ أن لكل شخص الحرية التامة في التعلم أو عدم التعلم ، فلا إلزام ولا إكراه للأفراد .

إلا أنه ومع بدايات النهضة الصناعية في أوربا ، وتنامي الحاجة إلى الأيدي العاملة المدربة والمؤهلة فنيًا ومهنيًا ، بدأ تدخل الدول الرأسمالية في جهود محو الأمية وتعليم الكبار ، من خلال سن القوانين والتشريعات المنظمة لتلك العملية ، وقوانين إلزامية التعليم وإطالة مدته من أجل سد منابع الأمية .

وتعود بدايات حركة محو الأمية وتعليم الكبار في الدول الصناعية الغربية إلى منتصف القرن التاسع عشر ، ولم يكد ينتهي النصف الأول من القرن العشرين ، حتى أصبحت الأمية الأبجدية فيها شبه منتهية ، حيث كان ذلك في الولايات المتحدة سنة 1911 وفي ألمانيا والاتحاد السوفيتي في الثلاثينات .

وقد زالت الأمية في الدول الرأسمالية الغربية خلال مئات الأعوام ، وبشكل تلقائي وتدريجي مع مرور الزمن ، ففي هذه الدول ارتبطت جهود محو الأمية بالتطور الصناعي وذلك من منطلق كون العامل المتعلم أكثر إنتاجية وأسرع استيعابا للتطورات العلمية من العامل الأمي . وبهذا ، تم القضاء على الأمية في البلدان الرأسمالية الغربية ببلوغ هذه الدول مستويات متقدمة من النمو الاقتصادي الرأسمالي ، في ظل ليبرالية سياسية ، ويطلق خبراء محو الأمية على هذا الأسلوب التلقائي التدريجي في القضاء على الأمية اسم "إستراتيجية القدرة" .

والحقيقة أن ما قضى على الأمية في البلدان الغربية ، ليست برامج محو الأمية وإنما ما قامت به هذه البلدان من جهود في مجال التوسع في التعليم الابتدائي وفرض إلزاميته ، وتطويل مدته ، مما عمل على سد منابع الأمية وتخريج أجيال متعلمة ، تشعر بأهمية التعليم والترقي فيه .

2 ــ 5 ــ 2 ــ الفلسفة الاشتراكية

وهي الفلسفة التي تبنتها الدول الاشتراكية ومن ورائها الدول النامية أو دول العالم الثالث ، وتهدف هذه الفلسفة إلى تعليم الشعب كله القراءة والكتابة دفعة واحدة ، لأن هذه الدول كانت ترى أن الاشتراكية لا يمكن أن تنجح دون تعليم الشعب وتثقيفه .

وتعتبر مشكلة الأمية حسب الفلسفة الاشتراكية ، قضية وطنية قومية مصيرية تتعدى المسألة الثقافية لتكتسي أبعادا اقتصادية وسياسية هامة ، مما يستوجب حشد جميع الإمكانيات والقدرات الوطنية المتاحة من أجل القضاء عليها واجتثاثها من جذورها.

فقد أدركت هذه الدول التي حصل معظمها على استقلاله حديثا ، أن الفلسفة الليبرالية في محو الأمية وتعليم الكبار ، القائمة على مبدأ اللا إلزامية وحرية الأفراد في التعلم ، وتطوعية العمل في مجال محو الأمية وعدم تدخل الدولة فيه ، لا تتناسب مع إمكانياتها المادية والبشرية المتواضعة ، وطموحاتها في الخروج من التخلف واللحاق بركب التقدم ، إذ ليس في مقدورها أن تنتظر مئات السنين حتى تتمكن من محو الأمية بين جميع مواطنيها كما حدث في البلدان الرأسمالية الغربية .

ومن هنا ، فقد كان لِزَامًا على هذه الدول البحث عن فلسفة تتناسب مع ظروفها وتكون أكثر فائدة وأجدى نفعًا ، وتلك هي الفلسفة الاشتراكية الثورية ، التي ظهرت عَقِبَ انتصار الثورة البلشفية في روسيا سنة 1917 .

وقد حققت هذه الاستراتيجية نجاحا باهرا في الدول التي أخذت بها ، مثل روسيا والصين ، وكوبا ، وفيتنام وغيرها ، حيث قامت هذه الدول بحملات واسعة لمحو الأمية بين مواطنيها ، وتمكنت من القضاء عليها نهائيا في ظرف أعوام قليلة ، ويطلق الخبراء على هذا النهج في القضاء على الأمية اسم "إستراتيجية الطفرة" .

2 ــ 5 ــ 3 ــ فلسفة التحرر الإنساني

ومن أبرز رواد هذه الفلسفة المفكر البرازيلي باولو فراير Paolo Freire[à] الذي يعتبر الأمية آفة إنسانية ، مثلها مثل آفتي الرق والاستعمار ، اللتين تم القضاء عليهما .

[à] نشر فرير أفكاره التي صارت تعرف بفلسفة التحرر الإنساني في السبعينات من القرن الماضي ، وقد اعتبرت هذه الأفكار حينها بمثابة ثورة في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار . أنظر :

Unesco : Un monde alphabétisé ; Op .Cit , p 6 .

ويتلخص جوهر هذه الفلسفة في فكرة أساسية ، وهي أن الأمي هو الذي يجب عليه أن يكافح أميته ، كما كافح المستعمر بالأمس من أجل حريته واستقلاله ، وهذا لن يتحقق إلا إذا وضعنا الأمي في موضع التحفز والوعي والانطلاق ، وذلك بإثارة دوافعه من الداخل ، فلا يكفي أن يتعلم الأمي القراءة والكتابة كي يطرق أبواب المعرفة والعمل ، بل يجب عليه أن يَعْلَمَ ما وراء هذه الأبواب ، وأن يقدر أهمية ذلك ، ليبحث عن مفاتيح تلك الأبواب بنفسه ، فإذا لم يجدها نشط في صنعها ، ومن هنا يصبح محو الأمية نشاطا إنسانيا تحريريا ، في إطار حركة ثقافية واجتماعية واقتصادية تتسم بالديمقراطية .[1]

وتتخذ فلسفة التحرر الإنساني لباولو فراير موقعا وسطا بين الفلسفة الليبرالية من جهة ، والفلسفة الاشتراكية الثورية من جهة ثانية ، فتأخذ من كليهما على حد سواء فهو مع الأولى في ضرورة احترام إرادة الفرد الحر ، لكن ليس في ظل الظروف والأوضاع الراهنة ، التي تكرّس سيطرة الأقلية ، وتَحْرِمُ الجماهير الواسعة من حقِّها في التعبير عن إرادتها الحُرّة .

فهو (أي فرا ير) مع الفلسفة الاشتراكية في أن المجتمع هو الذي يشكل التربية وكل تغير جذري في التربية يرتبط بتغير جذري في المجتمع ، ومع ذلك فهو لا يؤمن بمنطق الإصلاح الجبري الذي يفرض بأوامر فوقية وعبر تنظيمات إدارية ، لا يملك معها الفرد حرية النقد والتحليل ، وبالتالي حرية الرفض والتعديل ، فكل شيء في محو الأمية وتعليم الكبار يجب أن يصنع من خلال رؤية الأميين واهتماماتهم ، وبهم ، ولهم ومعهم تصمّم البرامج والطرائق .[2]

2 ــ 5 ــ 4 ــ الإستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار

وُضِعَتْ الإستراتيجية العربية لمحو الأمية في البلاد العربية ، في مؤتمر بغداد سنة 1976 ، ووافقت عليها جميع الدول العربية كمنهاج عمل وميثاق التزام .

وتهدف الإستراتيجية العربية لمحو الأمية إلى تحرير الإنسان العربي من أميته الأبجدية والحضارية ، والوصول به إلى مستوى تعليمي وثقافي يُمَكِّنُهُ من :

1 ــ اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والوصول فيهما إلى مستوى يسمح له بمواصلة الدراسة والتدريب .

---

(1) د/ محمود قمبر : أهداف وخطط محو الأمية وتعليم الكبار بدول الخليج العربي ، مرجع سابق ، ص 83 .

(2) المرجع نفسه ، ص ص 83 ، 84 .

2 ــ الإسهام في تنمية مجتمعه وتجديد بنياته ، لتوفير المناخ الحضاري والاجتماعي الذي يحفز الفرد على الاستمرارية في التعليم .

وتنطلق الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار من أصل المشكلة ، وهو التخلف ، وترمي إلى اقتحام مواقعه دفعة واحدة ، ولتحقيق ذلك تدعو إلى تبني خطة وطنية شاملة وإلزامية ، تلتقي فيها الجهود الشعبية مع الجهود الرسمية .

2 ــ 5 ــ 4 ــ 1 ــ مراحل تنفيذ الاستراتيجية

قدرت المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية العربية لمحو الأمية بخمسة عشر (15) عاما ، تبدأ سنة 1977 وتنتهي سنة 1991 ، وتقسم إلى ثلاث مراحل أساسية هي :

المرحلة الأولى : هي مرحلة الإعداد ، وتدوم سنة واحدة (1977 ــ 1978) ، ويتم خلالها توفير كل الوسائل والعناصر اللازمة لتنفيذ الخطة .

المرحلة الثانية : وهي مرحلة التنفيذ ، وتمتد هذه المرحلة على مدى ثماني (8) سنوات (1979 ــ 1986) ، يتم فيها تكثيف الجهود لمحو الأمية بين المواطنين العرب .

المرحلة الثالثة : وهي مرحلة التصفية ، وتدوم مدة خمس (5) سنوات (1987 ــ 1991) ، وفيها تتم تصفية الجيوب المتبقية من الأميين ، وبذلك تتخلص الأمة العربية من آفة الأمية وتتهيأ لدخول القرن الواحد والعشرين .

2 ــ 5 ــ 4 ــ 2 ــ مبادئ الاستراتيجية العربية لمحو الأمية

ترتكز الاستراتيجية العربية الموحدة لمحو الأمية وتعليم الكبار ، على مجموعة من المبادئ والاتجاهات التي تحكم العمل العربي في مجال محو الأمية . وتتلخص هذه المبادئ فيما يلي :[1]

1 ــ المفهوم الحضاري للأمية

الأمية ظاهرة اجتماعية معقدة ، وهي ليست مشكلة تعليمية أو اقتصادية منعزلة بل هي في الأساس مشكلة حضارية ، ومظهر من مظاهر التخلف الاجتماعي المتكامل . لذا يجب تحرير مفهوم محو الأمية من إطاره الضيق المقصور على تعلم القراءة والكتابة ليستوعب الأبعاد الحضارية والاجتماعية المنبثقة عنها ، بحيث يصبح اكتساب مهارات القراءة والكتابة ليس غاية في حد ذاته ، وإنما وسيلة لبلوغ غايات أخرى أهم ، وهي

(1) فؤاد نصحي وآخرون : دور الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تطوير التربية في الوطن العربي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس 1988 ، ص ص 170 ، 171 .

توظيف تلك المهارات المكتسبة في سياق التنمية والتقدم ، لتحقيق المشاركة الإيجابية في بناء المجتمع الجديد .

2 ــ المواجهة الشاملة وتكامل جهود محو الأمية مع جهود التنمية

على الرغم من كون الأمية تعد مشكلة في حد ذاتها ، إلا أنها في حقيقتها تمثل مظهرا من مظاهر التخلف الشامل ، فهي وجه لعملة ، وجهها الآخر هو التخلف الحضاري لذا فإن مواجهتها والقضاء عليها لا يمكن أن يتحقق بتناولها بمفردها وبمعزل عن المشاكل الأخرى . وعليه يجب أن تستهدف جهود محو الأمية تحديث المجتمع وتغيير بنياته ، وذلك بانتهاج أسلوب المواجهة الشاملة للتخلف على كل الجبهات من خلال تكامل جهود محو الأمية مع جهود التنمية الشاملة للمجتمع .

3 ــ قومية العمل العربي في مجال محو الأمية

يجب على البلدان العربية أن تأخذ بمبدأ قومية العمل العربي في مجال محاربة الأمية من خلال نظرة تتجاوز الحدود القطرية الضيقة ، وذلك بإرساء دعائم التعاون بين الدول العربية ، لتبادل المعلومات والخبرات والتجارب فيما بينها ، وتقديم المساعدات المادية والبشرية لبعضها البعض ، لأن تحرير الإنسان العربي ــ أيًّا كان موقعه ــ من الأمية ، والقضاء على هذه الآفة في أي قطر عربي ، هو في النهاية انتصار للأمة العربية جمعاء .

4 ــ سد منابع الأمية بإلزامية التعليم الابتدائي و تعميمه

ينبغي على الدول العربية أن تعمل على سد وتجفيف المنابع التي تغذي الأمية بنصيب وافر من الأميين سنويا ، عن طريق تعميم التعليم وإلزاميته والتصدي لظاهرتي الرسوب والتسرب ، بمعالجة أسبابهما الاجتماعية والاقتصادية لكي تتفرغ الجهود المبذولة في ميدان محاربة ظاهرة الأمية بعد ذلك لتصفية الرصيد الحالي من الأميين وحتى يسهل محاصرتها وتقليص حجمها واستئصالها مع مرور الوقت .

5 ــ تحقيق التكامل بين التعليم المدرسي وغير المدرسي

فضلا عن إلزامية التعليم وتعميمه ليشمل كل الأطفال الذين هم في سن الدراسة يجب العمل على تحقيق التكامل بين التعليم المدرسي (التعليم النظامي) وغير المدرسي (التعليم غير النظامي أو محو الأمية وتعليم الكبار) ، في إطار فلسفة التعليم المستمر وذلك بفتح القنوات ومد الجسور بينهما ، لفتح فرص التعليم المستمر أمام المتحررين من الأمية ، حتى لا يقف تعليمهم عند مستوى منخفض يؤدي إلى الارتداد إلى الأمية .

6 ـ توجيه الجهود الشعبية وتوظيفها في حركة عون ذاتي في المعركة

وذلك بحشد كل الطاقات والقدرات المتاحة ، الرسمية منها والشعبية ، وتوفير كل الإمكانات المادية والعلمية اللازمة ، وفتح المجال أمام الجمعيات والتنظيمات للمساهمة في جهود محو الأمية ، وتشجيع الجهود الذاتية والتطوعية .

7 ـ الأخذ بالأسلوب العلمي في مواجهة المشكلة

بعد أن ثبت قصور الأساليب التقليدية العقيمة في المواجهة الفعالة لمشكلة الأمية يجب على البلدان العربية أن تأخذ بالأسلوب العلمي في محاربتها ، وذلك بتصميم الخطط وإعداد الأطر المدربة والتقنيات الحديثة ، والاستفادة من المعطيات العلمية في فهم سيكولوجية الكبار ، ومعرفة دوافعهم الحقيقية للتعلم ، وكذلك الاستفادة من التجارب العالمية الناجحة في هذا المجال .

8 ـ توظيف الحوافز المادية والاجتماعية والمعنوية في عملية المواجهة

لإنجاح جهود محاربة الأمية يجب على القائمين على هذه العملية إعداد نظم متنوعة للحوافز المادية والاجتماعية والمعنوية ، الإيجابية والسلبية منها وتحديد الحوافز المناسبة بما يتلاءم مع البيئات الاجتماعية والاقتصادية ، ومع نوعيات الدارسين ، صغارا وكبارا ذكورا وإناثا ، عمالا أو مهنيين ، في الريف أو في المدينة وذلك لدفع الأميين إلى التعلم وتشجيعهم على الاستمرار في الدراسة ، لما يحقق صالح الأفراد والمجتمع .

9 ـ أهمية القرار السياسي والخطة الوطنية

باعتبار مشكلة الأمية أحد مظاهر التخلف ، فإن مواجهتها تتطلب جهدا وطنيا تتظافر فيه جهود الجميع ، وهذا لا يتحقق دون قرار سياسي يتخذ من أعلى مستوى في الدولة ، ليكون ملزما لجميع القائمين على هذه العملية على مستوى التخطيط والتنفيذ وليكون هذا القرار منظما وموجها لجميع الطاقات ، من أجل السير بها في الاتجاه السليم نحو القضاء على الأمية في بعديها الأبجدي والحضاري .

10 ـ المتابعة والتقويم المستمران لكل المراحل والخطوات والأهداف

ذلك لمعرفة الخطوات التي يتم تنفيذها ، ومدى مسايرتها للأهداف المسطرة وتحديد الصعوبات والعراقيل المعترضة ، وإيجاد الحلول المناسبة لها .

3 ـ الأمية في العالم

إن الأمية ـ كما تقول منظمة اليونيسيف ـ هي محنة للفرد ، ومأساة للمجتمع . وهي عدو على الأفراد من حيث حرمانهم من حقوقهم ، وعجزهم عن القيام بواجباتهم وعدو على المجتمع ، من حيث حرمانه من الاستفادة من جميع الطاقات والقدرات البشرية الدافعة نحو التقدم الحضاري .[1] وهي داء الشعوب الذي يفتك بها ، ويعيق تقدمها ويؤدي بها إلي التخلف .

ولا تقتصر الأمية على الأمي وحده ، بل تتعداه إلى أبنائه وأسرته ، وخاصة في النواحي التربوية ، حيث لا يستطيع الأمي تقديم تربية متوازنة لأبنائه ، لهذا فقد أصبح التصدي لها حقا وواجبا ، حقا للأمي على المتعلم ، وواجبا عليه حتى يكون فردا فاعلا في المجتمع ، وواجبا وطنيا ودينيا وأخلاقيا يلزم جميع أفراد المجتمع .

ومشكلة الأمية هي مشكلة جد معقدة ، لأنها ترتبط بكثير من المشكلات الاقتصادية والصحية للسكان ، حيث تؤثر فيها ، وتتأثر بها . فهي ـ أي الأمية ـ تقترن دائما بالتخلف ، منه تنبع وفيه تجد مرتعا أثيرا ، يتجمع فيه أيضا بصورة مزمنة ، الفقر والمرض ، والجوع وغيرها من الآفات الاجتماعية التي تفتك بملايين البشر في العالم سنويا ، مما يجعل القضاء عليها أمرا محتوما على الدول التي تعاني منها ، إذا أرادت أن تخطو خطوة على طريق التنمية .

وقد شهد العالم في السنوات الأخيرة اهتماماً واسعاً بمشكلة الأمية ، حيث أصبحت هذه المشكلة القضية الأساسية المتداولة على الصعيد المحلي والعالمي على حد سواء لزيادة الوعي بخطورتها ، ومن منطلق إدراكه بأنها تُشكل العقبة الأساسية التي تقف حجر عثرة أمام قضايا التنمية والتطور .

كما أن العالم صار يدرك أن الاهتمام بالتنمية البشرية ، من خلال فتح آفاق التعلم وتمهيد سُبل المعرفة الإنسانية أمام الأفراد ، أمر بالغ الأهمية في دفع عجلة التقدم على اعتبار أن الإنسان هو الثروة الحقيقية ، والعامل الأساسي في تلك المعادلة .

---

[1] المركز الوطني لمحو الأمية : محو الأمية وتعليم الكبار ، الجزائر 1995 ، ص 2 .

3 ــ 1 ــ مشكلة الأمية على الصعيد العالمي

تشير الإحصائيات الصادرة عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) سنة 1995 ، أن عدد الأميين في العالم بلغ 885 مليون شخص ، وهو ما يمثل نسبة 23% من مجموع عدد سكان العالم البالغين من العمر 15 سنة فما فوق .[1]

ويلاحظ المتتبع لقضية الأمية على الصعيد العالمي ، أن هناك توجهات في تطور الأمية ، وهي تتمثل في انخفاض نسبة الأمية مقابل ارتفاع في الأعداد المطلقة للأميين .

فقد ارتفع عدد الأشخاص الأميين البالغين 15 سنة فما فوق في العالم ، من 742.235.000 أمي سنة 1970 ، إلى 814.084.000 أمي سنة 1980 ، ثم انتقل عددهم إلى 883.978.000 أمي سنة 1990 .

وفي مقابل ذلك انخفضت نسبة الأمية من 32.4% سنة 1970 ، إلى 28.9% سنة 1980 ، ثم إلى 25.7% سنة 1990[2] لتصل إلى 23% سنة 1995 .

جدول رقم ــ 1 ــ

يوضح تطور عدد الأميين ونسبة الأمية في العالم من سنة 1970 إلى سنة 1995 .[3]

السنة	عدد الأميين (بالملايين)	نسبة الأمية
1970	742	%32.4
1980	814	%28.6
1990	884	%25.7
1995	885	%23[4]

ويعزى هذا الانخفاض إلى الجهود الكبيرة التي بذلت في مجال تعميم التعليم ، حيث ارتفع عدد التلاميذ على المستوى العالمي من 396 مليون تلميذ سنة 1970 إلى 540 مليون تلميذ سنة 1980 ، ليصل عددهم إلى 650 مليون تلميذ سنة 1995 .

وقد حدثت معظم هذه الزيادة في الدول النامية ، إذ قفز عدد التلاميذ من 305 ملايين تلميذ ، أي ما يمثل نسبة 77% من مجموع عدد التلاميذ في العالم سنة 1970

---

(1) Unesco : L'éducation des adultes dans un monde à deux vitesses , Education pour tous Situation et tendances 1997 , Unesco , Paris , France 1997 , P. 26.

(2) أندري ليستاج : الأمية ومحو الأمية ، مرجع سابق ، ص 8 .

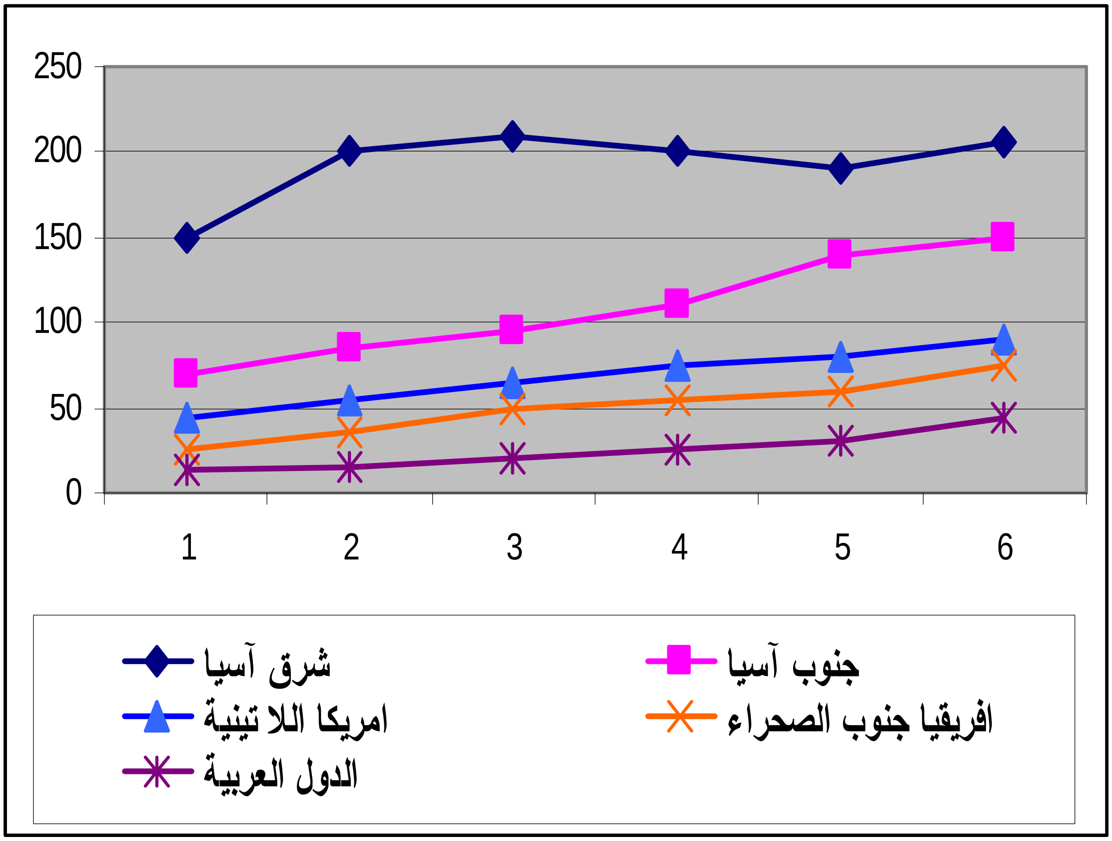
(3) Unesco : L'éducation des adultes dans un monde à deux vitesses , Op.cit .

(4) Ibid .

إلى 561 مليون تلميذ ، أي ما يمثل نسبة 86% سنة 1995[1] ، ورغم ذلك فقد بقي حوالي 110 ملايين طفل خارج مقاعد الدراسة سنة 1990 .

شكل رقم ــ 1 ــ

تطور عدد التلاميذ في الدول النامية من سنة 1970 إلى سنة 1995[2]



وقد كشفت الإحصائيات المتعلقة بالأمية حقيقة صارخة ، وهي أن حوالي 99% من مجموع عدد الأشخاص الأميين في العالم يوجدون في الدول النامية والفقيرة ، بينما توجد نسبة 1% منهم في البلدان المتقدمة ، وهو ما يوضح الفوارق الضخمة بين الدول المتقدمة والدول النامية من حيث محو الأمية ويعطي دلائل قوية على أن المشكلة توشك أن تحل نهائيا في البلاد المتقدمة ، بينما لا تزال بعيدة عن الحل في البلاد النامية .

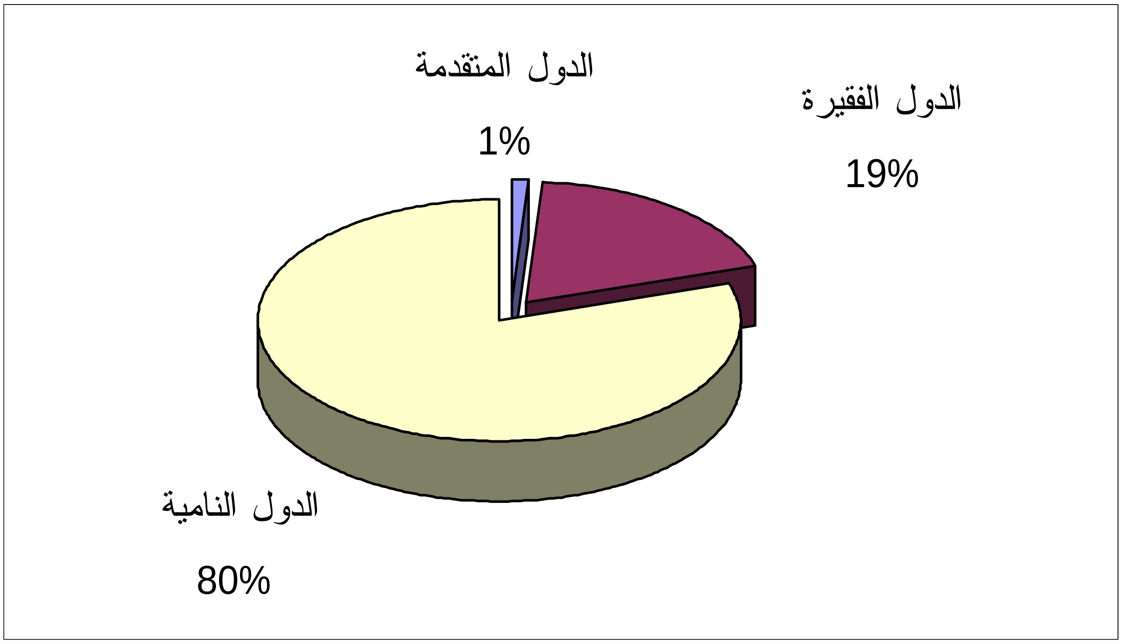
---

(1) Unesco : L'éducation des adultes dans un monde à deux vitesses , Op. cit , P. 8 .

(2) Unesco : Occasions Perdues , Quand l'école faillit à sa mission , Education pour tous Situation et tendances 1998 , Unesco , Paris , France 1998 , p 8 .

شكل رقم ــ 2 ــ

يبين التوزيع الجغرافي للأميين في العالم سنة 1995[1]



وتبين الإحصائيات كذلك ، أن نسبة 75% من الأشخاص الأميين في العالم يوجدون في تسع دول نامية تعرف بكثافتها السكانية ، وهي : الهند (33% ــ 281 مليون أمـــي) الصين (19% ــ 224 مليون أمي) ، أي أن هاتين الدولتين تضمان لوحـــدهما حـــوالي 505 ملايين أمي ، وهو ما يمثل نسبة 52% من مجموع عدد الأميين في العالم .

أما العدد المتبقي فيوجد في سبع دول نامية أخرى ، هي : باكستان (6% ــ 43 مليون أمي) ، بنغلادش (5% ــ 42 مليون أمي) ، نيجيريا (3% ــ 29 مليون أمي) البرازيل و إثيوبيا و إندونيسيا ومصر (2% ــ 18 مليون أمي لكل منها) .

وتكمن أسباب معضلة الأمية في الدول النامية بالدرجة الأولى في انخفاض نسبة التمدرس ، وعجز الأنظمة التعليمية عن استيعاب كل الأطفال الذين هم في سن التعليم نتيجة الزيادة السكانية الرهيبة ، حيث أن النمو الديمغرافي المرتفع في البلدان النامية جعل التركيبة السكانية فيها تركيبة شابة ، يشكل الأشخاص الذين هم دون سن الخامسة عشرة (15) سنة فيها نسبة كبيرة[2] ، وهو ما يعني كثرة من هم في سن التعليم ، في مقابل قلة

---

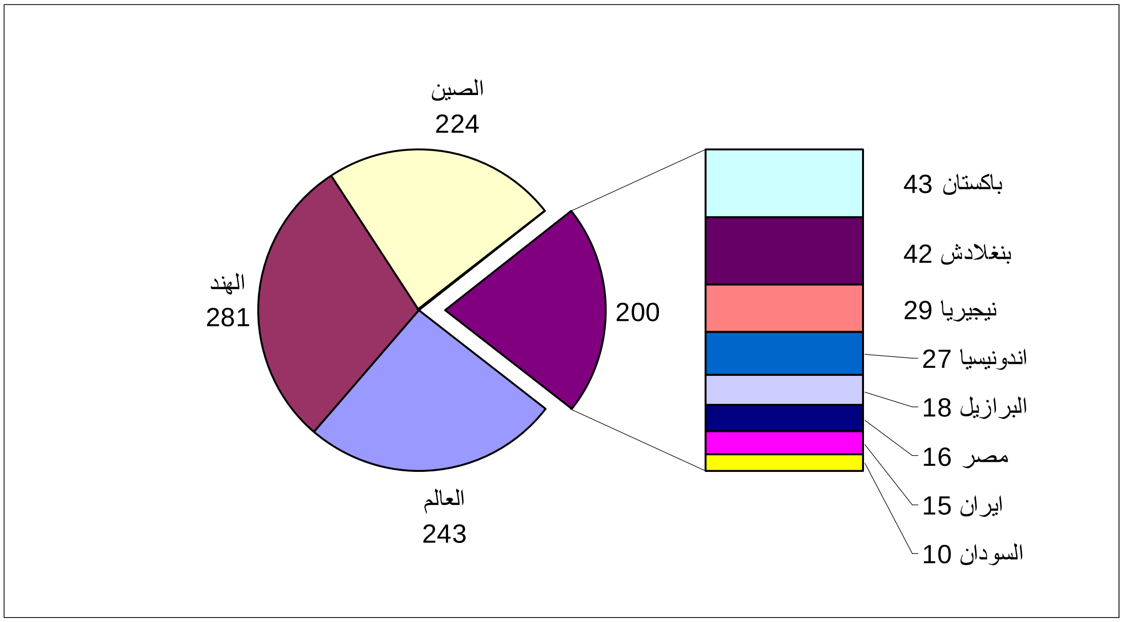
[1] Unesco , L'éducation des adultes dans un monde à deux vitesses , OP.Cit .

[2] د/ عمرو محي الدين : التنمية والتخلف ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، بدون تاريخ ، ص 62 .

الأموال اللازمة لتعليمهم ، وهذا على العكس تماما لما نجده في الدول المتقدمة ، حيث قلة السكان الذين هم في سن التعليم ووفرة الإمكانيات المالية إلى حد كبير .

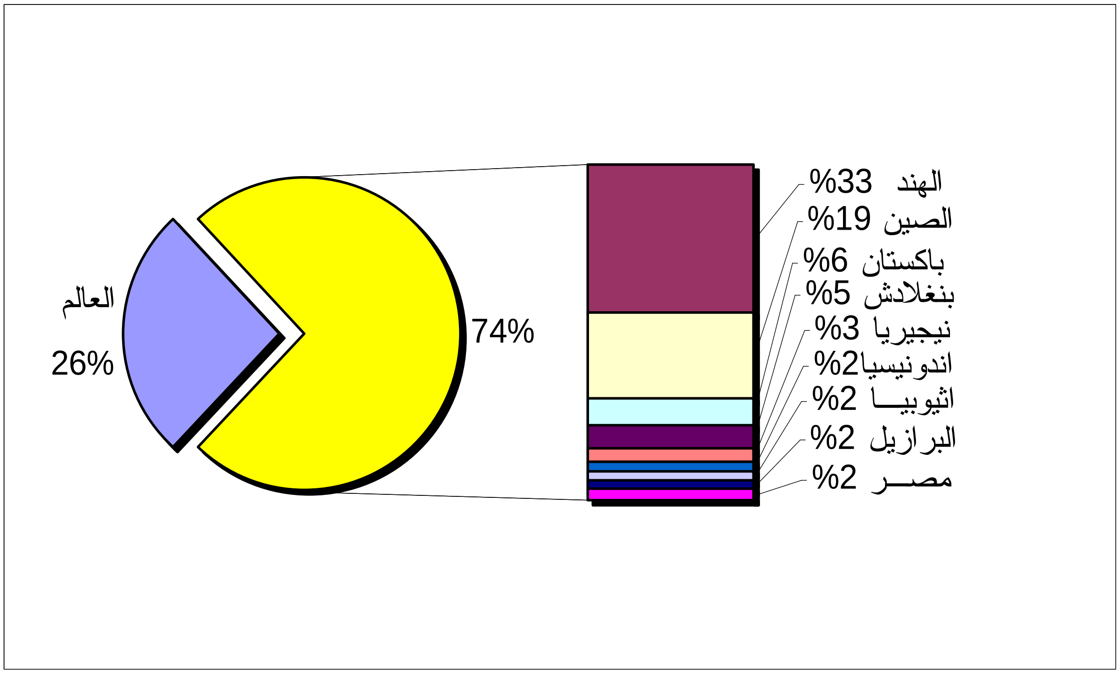
شكل رقم ــ 3 ــ

يبين البلدان النامية العشرة التي كانت تضم أكبر عدد من الأميين سنة 1990[1]



شكل رقم ــ 4 ــ

الدول النامية التي كانت تضم أكبر عدد من الأميين سنة 1995[2]



[1] Unesco: Rapport mondial sur l'éducation 1991 , Unesco , Paris , France 1991 , p 26 .
[2] Unesco : L'éducation des adultes dan un monde à deux vitesses , Op.cit .

وتسجل أعلى نسب الأمية في منطقة جنوب آسيا بنسبة 54% ، تليها إفريقيا جنوب الصحراء بنسبة 53% ، ثم المنطقة العربية بنسبة 49% ، ثم منطقة شرق آسيا بنسبة 24% ، وأخيرا بلدان أمريكا اللاتينية والكاريبي بنسبة 15%.[1]

وتنتشر الأمية بصفة خاصة بين الإناث ، سواء من حيث الأعداد المطلقة أو من حيث النسب المئوية ، إذ يمثل النساء نسبة الثلثين من مجموع عدد الأميين في العالم .

جدول رقم ــ 2 ــ

يبين تطور عدد الأميين في العالم من سنة 1975 إلى سنة 1995[2]

السنة	عدد الأميين بالملايين	نسبة الأمية	الإناث	النسبة
1970	742	%32.4	440	%38.1
1980	814	%28.6	492	%34.7
1990	884	%25.7	539	%31.2
1995	885	%23	575	%30

ويبلغ الفارق بين الرجال والنساء من حيث محو الأمية 14 نقطة في شرق آسيا و26 نقطة في جنوب آسيا ، و24 نقطة في البلدان العربية[3] ، وهذه الفجوة تزداد اتساعا في بعض المناطق .

جدول رقم ــ 3 ــ

يوضح تطور عدد الأميين في العالم حسب الجنس من سنة 1970 إلى سنة 1990[4]

السنة	الذكور	النسبة	الإناث	النسبة
1970	301	%26.6	440	%38.1
1980	321	%23	492	%34.7
1990	344	%20.1	538	%31.2

---

[1] Unesco : AIA , Année Internationale d’Alphabétisation : Une chance à saisir, Unesco Paris France 1990, p 8 .

[2] اليونسكو : تعليم الكبار والتنمية ، مرجع سابق ، ص 22 .

[3] مجلة التربية ، تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والعلوم ، عدد 117 / 1996 ، ص 29 .

[4] أندري ليستاج : الأمية ومحو الأمية ، مرجع سابق ، ص 8 .

وظاهرة انتشار الأمية بين النساء هي ظاهرة عالمية ، حيث تلاحظ في جميع دول العالم ، بما في ذلك الدول المتقدمة التي تمكنت من تعميم التعليم الابتدائي منذ عشرات السنين .

جدول رقم ــ 4 ــ

يبين نسب الأمية بين الإناث في بعض الدول الغربية (اليونسكو 1995)[1]

البلد	ألمانيا	اليونان	فرنسا	لكسمبورغ	ايطاليا	ايرلندا	أمريكا
النسبة	%7.18	%6.51	%6.30	%1.17	%1.10	%1.06	%0.34

جدول رقم ــ 5 ــ

يبين نسبة الأمية حسب الجنس في بعض الدول سنتي 1980 و 1995[2]

البلد	1980		1995	
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
السودان	%57	%83	%43	%66
موريتانيا	%59	%82	%51	%74
النيجر	%86	%97	%79	%94
الهند	%45	%75	%35	%63
اثيوبيا	%68	%86	%55	%75
المغرب	%58	%84	%53	%69
بوركينافاسو	%81	%96	%71	%91
بنغلادش	%59	%83	%51	%74
البنين	%72	%90	%52	%75
السنغال	%70	%88	%57	%77
تشاد	%54	%81	%48	%66

(1) الديوان الوطني لمحو الأمية وعليم الكبار: رصد أمية المرأة والفتاة في الجزائر وفي بعض الدول العربية والأجنبية الجزائر 2000 ، ص 4 .

(2) L’éducation des adultes dans un monde à deux vitesses, OP. cit . PP. 41 – 44 .

3 ـ 2 ـ الأمية في الوطن العربي

تحتل البلدان العربية من حيث محو الأمية موقعا متقدما بين الدول النامية ، ورغم ذلك فإن الوضع في الوطن العربي لا يختلف كثيرا عما هو سائد في باقي مناطق المعمورة فقد انخفضت نسبة الأمية من 55% سنة 1985 ، إلى 49% سنة 1990 ، ثم إلى 43% سنة 1995[1] ، فإلى 38% سنة 2000[2] .

وفي مقابل الانخفاض التدريجي المسجل في نسبة الأمية في الوطن العربي استمرت الزيادة في أعداد الأميين المطلقة ، حيث ارتفع عددهم من 59 مليون أمي سنة 1985 إلى 61 مليون أمي سنة 1990[3] ، ليصل عددهم سنة 2000 إلى 66 مليون أمي[4] .

ولا يزال عدد الأميين في البلاد العربية في ارتفاع مستمر نتيجة الزيادة في عدد السكان الذين لم يلتحقوا بالمدارس الابتدائية ، أو الذين تسربوا منها قبل نهاية المرحلة فشل حملات محو الأمية في حل المشكلة ، لأن تلك الحملات كانت متقطعة وموسمية وتفتقد إلى الاستمرارية .

جدول رقم ـ 6 ـ

يبين تطور الأمية في الوطن العربي من سنة 1975 إلى سنة 2000[5]

السنة	عدد الأميين	نسبة الأمية	الإناث	النسبة
1975	49.000.000	%72.7	29.000.000	%85.6
1985	61.000.000	%56.5	38.000.000	%70.5
1990	63.000.000	%51.1	40.000.000	%64.2
1995	66.000.000	%45	43.000.000	%58
2000	69.000.000	%40.2	44.000.000	%51.9

---

(1) AIA : Une chance à saisir, Op .cit , p 9.

(2) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 136 .

(3) د/ عبد الله عبد الدايم : مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس 1995 ، ص 76 .

(4) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 136 .

(5) مركز دراسات الوحدة العربية : التنمية البشرية في الوطن العربي ، بيروت ، لبنان 1995 ، ص 339 .

وتشير التقديرات والإسقاطات للسكان إلى أنه إذا استمرت الأوضاع على ما هي عليه ، فإن عدد الأميين في الوطن العربي سوف يصل إلى 72 مليون شخص سنة 2025 مما يبين ضخامة الجهود التي لا تزال تنتظر البلدان العربية في مجال محاربة الأمية .

جدول رقم ــ 7 ــ

يوضح نسبة الأمية في بعض الدول العربية سنة 1990[1]

البلد	نسبة الأمية
مصر	%51.6
الأردن	%19.9
لبنان	%19.9
المغرب	%50.5
سوريا	%35.3
تونس	%34.7
السعودية	%37.6
السودان	%72.9
ليبيا	%36.2
اليمن	%61.5

وترجع أسباب الزيادة في أعداد الأميين في الوطن العربي إلى النمو السكاني الرهيب الذي تعرفه الدول العربية ، كما أن نسبة التمدرس لا تزيد عن ثلاث سنوات لمن يجتاز المرحلة الابتدائية ، في حين أن عدد السنوات ينبغي ألا يقل عن ست سنوات لجعل التلميذ غير أمي ، وهذا يعني أن عدد الأطفال خارج المدارس كبير ، وهم ينضمون تباعا إلى صفوف الأميين .

وتشكل النساء والفتيات أغلبية السكان الأميين في الوطن العربي ، حيث كان نصيب المرأة العربية من الأمية سنة 1985 ما نسبته 68 % ، أي 37 مليون أمية من مجموع عدد الأميين الذي بلغ 59 مليون أمي .[2] ثم ارتفع عددهن سنة 1990 إلى حوالي 39

[1] Abdullah Bubtana : L'alphabétisation et le rôle de l'université dans les états arabes , In : l'Alphabétisation et le rôle de l'université , Unesco , Op.Cit .
[2] Ibid .

مليون امرأة ، لكن نسبتهن انخفضت إلى 62%.[1] وتبدأ النسب الفارقة من فئة العمر 30 ـــ 34 سنة ، حيث تقترب النسبة من الثلثين للإناث مقابل الثلث للذكور ، وتصل النسبة إلى الضعف في فئتي العمر 35 ـــ 39 و45 سنة فما فوق . [2]

جدول رقم ـــ 8 ـــ

يبين نسبة الأمية حسب الجنس في بعض الدول العربية سنة 1997[3]

البلد	نسبة الأمية بين الذكور	نسبة الأمية بين الإناث
تونس	%22	%44
لبنان	%9	%22
موريتانيا	%51	%72
مصر	%35	%60
السعودية	%18	%37
ليبيا	%11	%37
المغرب	%41	%67
سوريا	%13	%43
الأردن	%8	%18
الإمارات	%26	%23
اليمن	%36	%79
السودان	%45	%59
قطر	%20	%19
سلطنة عمان	%23	%45
الكويت	%17	%23
البحرين	%10	%19
جيبوتي	%38	%65

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 72 .

(2) السياسات الاجتماعية في البلدان العربية ، تحليل بنائي تاريخي ، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا ، الأمم المتحدة ، نيويورك ، الولايات المتحدة الأمريكية 2003 ، ص 129 .

(3) Unesco : L’évaluation des acquis scolaires , Education pour tous , Situation et tendances 2000 , Unesco , Paris , France 2000, p 71.

ويعزو المختصون أسباب الفوارق بين الذكور والإناث من حيث الأمية ، إلى عدم تكافؤ الفرص بين الجنسين في التعليم ، نتيجة عوامل عديدة ، منها :

1 ــ موقف المجتمع من تعليم المرأة[1]، حيث يعتقد كثير من الناس أن دور المرأة في الحياة يقتصر على تربية الأطفال ورعايتهم والقيام بأشغال البيت من تنظيف وطهي للطعام وغير ذلك ، وبالتالي فلا حاجة لها إلى التعليم .

2 ــ العادات والتقاليد الاجتماعية السائدة في بعض المجتمعات النامية عموما والعربية على وجه الخصوص ، لاسيما في الأرياف ، والتي تعتبر خروج المرأة من البيت أمرا يمس بشرفها وشرف أسرتها .

3 ــ التسرب المدرسي الذي يمس بصفة خاصة الإناث ، لأسباب مختلفة ومنها بعد المدارس وانعدام وسائل النقل ، والظروف الاجتماعية والاقتصادية للأسرة ، والزواج المبكر ، وغيرها .

4 ــ الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة ، فالفقر في كثير من الحالات يشكل عاملا أساسيا في ضعف إقبال الإناث على التعليم ، وسببا في انقطاعهن عنه في سن مبكرة خاصة في المناطق الريفية حيث تكون المدارس بعيدة وتكاد تنعدم وسائل النقل .

5 ــ العامل الديني[2] الذي يعد في كثير من الأحيان سببا في عدم إقبال الإناث على التعليم وتركه في سن مبكرة ، بدعوى وجود الاختلاط في المدارس .

6 ــ تفشي الجهل والأمية ، فقد دلت الكثير من الدراسات أن الأولياء المتعلمين هم أكثر حرصًا على تعليم أبنائهم من الأولياء الأميين الجهلاء ، حيث أن هؤلاء لا يقدرون قيمة العلم ولا يهتمون بتعليم أبنائهم ، وقد لا يلحقونهم بالمدارس ويفضلون تشغيلهم في بعض الأعمال كالزراعة والرعي وغيرها .[3]

---

[1] د/عبد الله عبد الدايم : التخطيط التربوي أصوله وأساليبه وتطبيقاته في البلاد العربية ، الطبعة الخامسة ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان 1983 ، ص 483 .

[2] د/ عبد الله عبد الدايم ، التخطيط التربوي أصوله وأساليبه ، مرجع سابق ، ص 484 .

[3] د/ جميل صليبا : مستقبل التربية في العالم العربي ، الطبعة الثانية ، منشورات عويدات ، بيروت ، لبنان 1968 ص 205 .

الفصل الثاني

مشكلة الأمية في الجزائر

&

تمهيد

تعاني الجزائر ــ شأنها في ذلك شأن باقي الدول العربية والنامية ــ من تفشي ظاهرة الأمية بين مواطنيها ، وتعد هذه المشكلة من أكبر والتحديات التي تواجهها الجزائر كونها تشكل عقبة تحول دون تحقيق عملية التنمية الشاملة التي تنشدها .

وتعتبر مشكلة الأمية ميراثا استعماريا ، ورثته الجزائر في جملة ما ورثت من مشاكل عن الاستعمار الفرنسي ، مثل الفقر والتخلف الاجتماعي والاقتصادي وغيرها إلا أن أخطر هذه المشاكل وأكثرها تعقيدا هي المشكلة الثقافية ، التي تجلت في نسبة أمية فاقت 90% ، وثنائية لغوية أفرزت صراعا حادا بين أفراد الشعب الواحد ، مما أعاق مسيرة البناء الوطني ، وشكل تهديدا حقيقيا للنسيج الاجتماعي للمجتمع الجزائري .

وقد أجمع المؤرخون والباحثون في تاريخ الجزائر الثقافي ، على أن الثقافة كانت مزدهرة قبل دخول الاحتلال الفرنسي ، ازدهارا كبيرا ، وأن الجزائر كانت تتمتع بكل ما كانت تتمتع به بقية بلدان العالم العربي والإسلامي من معارف وعلوم وثقافة . وهو ما تدل عليه كثرة المؤسسات التعليمية والثقافية التي كانت منتشرة في مختلف أنحاء البلاد .

وقد شهدت الجزائر ازدهار مدن العلم وحواضر الثقافة على مر العصور والأزمنة كتيهرت ، وبجاية ، وتلمسان ، وقسنطينة ، والجزائر العاصمة ، ومازونة وغيرها ، التي كانت تعتبر بحق مراكز علم وإشعاع فكري وثقافي وحضاري ، في منطقة شمال إفريقيا وحوض البحر الأبيض المتوسط كلها ، وبلغ نشاطها العلمي والثقافي شهرة واسعة في المغرب والمشرق على حد سواء .

وفي هذا المعنى ، يقول الأستاذ مولود قاسم نايت بلقاسم : « وإذا أردنا أن نخلص إلى الجزائر ، ونلقي نظرة فاحصة سريعة على مراحل تطورها في هذا المجال وجدنا أنها مثل أخواتها من البلاد الشقيقة ، كانت لها مساهماتها في التراث العربي الإسلامي المشترك ومن خلاله التراث الإنساني العالمي ، فكانت لها جامعاتها ، وكان لها علماؤها ، وكانت هذه الجامعات يؤمها علماء وفلاسفة من الغرب في القرون الوسطى وبدء النهضة ... وقد استمر ازدهار تلك الجامعات حتى إلى قرب الاحتلال الفرنسي الذي وجد آثارها حية .»[1]

---

(1) أ/ مولود قاسم نايت بلقاسم : إنية وأصالة ، وزارة التعليم الأصلي والشئون الدينية ، مطبعة البعث ، قسنطينة الجزائر 1975 ، ص ص77 ، 78 .

1. التعليم والأمية في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي

تشير كل الدراسات التاريخية التي تناولت موضوع التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي ، إلى أنه كان منتشرا انتشارا واسعا ، وأنه كان حرا من سيطرة الدولة أو الحكام الأتراك ، حيث كان يرتبط بجهود الأفراد والعائلات والمؤسسات الخيرية .

وقد كان التعليم يعتمد في تمويله أساسا على الأوقاف ، التي كانت تنفق عليه بسخاء كبير ، نظرا لكثرتها في البلاد ، حيث كانت الأوقاف تشكل نسبة 66% من مجموع الأملاك العقارية والزراعية في الجزائر . لذلك كثرت المدارس وانتشر التعليم في كل المناطق[à] ، خاصة العريقة منها في هذا الميدان كتلمسان وقسنطينة والجزائر العاصمة ومنطقة وادي ميزاب .

ومن حيث التنظيم ، كان التعليم على ثلاثة مراحل : الابتدائي والثانوي والعالي. كان التعليم الابتدائي يعطى في المدارس الابتدائية أو الكتاتيب التي كانت منتشرة انتشارا كبيرا ، بحيث كان لا يخلو منها حي من الأحياء في المدن ، ولا قرية من القرى في الأرياف ، بل إنها كانت منتشرة حتى بين أهل البادية والمناطق الجبلية النائية .[1]

أما التعليم الثانوي والعالي ، فكان يعطى في المدارس الثانوية والعليا وفي الزوايا والمساجد ، وكان عدد الطلبة يتراوح بين 2000 و3000 طالب في كل إقليم ، أي أن عددهم في القطر الجزائري كله كان يتراوح بين 6000 و9000 طالب .[2]

يقول المؤرخ الفرنسي موريس بولارد (Maurice Poularde) : « كانت الجزائر فيما مضى تضم معاهد علمية عظيمة الشأن في الفلسفة والآداب والعلوم والطب وقواعد اللغة والقانون الإسلامي وعلم الفلك . كل هذه العلوم كان يقوم بتدريسها أساتذة كبار من الجزائريين . كما كانت هناك مدارس عديدة مخصصة لتعليم القضاء الشرعي

[à] ذكر الجنرال فالازي (Valazé) سنة 1834 ، أن عدد المدارس في الجزائر كان يناهز 2000 مدرسة ، وقال بأن جامعات ومعاهد كثيرة كانت توجد في تلمسان وقسنطينة والجزائر العاصمة ومازونة ووهران ، أنظر : ــ د/ تركي رابح : الشيخ عبد الحميد بن باديس فلسفته وجهوده في التربية والتعليم 1900 ــ 1940 ، الطبعة الثانية ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1974 ، ص 125 .

[1] د/ أبو القاسم سعد الله : تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى القرن الرابع عشر ، ج2 ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1981 ، ص 274 .

[2] المرجع نفسه .

والعلمي... »[1] ثم يقول : « ولقد أحدث وجود الفرنسيين اضطرابا بالغا بين هؤلاء المفكرين والأدباء ، واضطر معظم العلماء إلى ترك وظائفهم ، كما شتت شمل التلاميذ الذين اضطروا إلى السعي وراء طلب العلم في السر ، بعد أن كانوا يتعلمونه في حرية كاملة... »[2]

وقال السيناتور أوجن كومب (Euguène Combs) في تقرير قدمه في إحدى جلسات مجلس الشيوخ الفرنسي سنة 1894 : « مما لاشك فيه أن التعليم في الجزائر خلال عام 1830 ، كان أكثر انتشارا وأحسن حالا مما هو عليه الآن ، فقد كان هناك أكثر 2000 مدرسة للتعليم بدرجاته المختلفة ، فضلا عن مئات المساجد. »[3]

وقال في تقرير آخر ، يصف حالة التعليم العالي في الجزائر : « كان التعليم العالي في أرض الجزائر يشمل جمهورا غفيرا من الناس المتعطشين للعلم والمعرفة يجلسون حول شيوخ علماء محترمين ، لا يتلقون عنهم علوم الشريعة وقوانينها فحسب بل يتلقون أيضا علوم الرياضيات والآداب والهيئة ، فكانت نتيجة انتصار أسلحتنا أن تفرَّقَ الشيوخ واضمحل التعليم العالي .»[4]

وذكرت المصادر التاريخية أن الفرنسيين وجدوا في مدينة تلمسان 50 مدرسة ابتدائية ومدرستين للتعليم الثانوي والعالي ، كانت تضم نحو2000 تلميذ ووجدوا في مدينة قسنطينة عند احتلالهم لها سنة 1837 ، 90 مدرسة ابتدائية و7 مدارس للتعليم الثانوي والعالي ، كان يتعلم بها حوالي 1350 تلميذا ، وما بين 600 و900 طالب .[5]

كما كانت مدينة الجزائر هي الأخرى مركزا علميا وثقافيا هاما ، لما كانت تزخر به من معاهد ومدارس وزوايا ومساجد ، والتي كان عددها يزيد عن 100 مدرسة بين ابتدائية وثانوية وعليا ، كان يتعلم بها حوالي 2000 تلميذ .

وبالإضافة إلى المدارس ، كانت المدن الجزائرية تزخر بالمساجد والجوامع[à] التي كانت بمثابة مؤسسات تعليمية ، تؤدي وظيفة نشر التعليم بجميع أنواعه وفروعه ، ومن

---

[1] د/ أحمد بن نعمان : التعريب بين المبدأ والتطبيق (في الجزائر والعالم العربي) ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر 1981 ، ص 146 .

[2] المرجع نفسه .

[3] محمد الطمار : الروابط الثقافية بين الجزائر والخارج ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1981 ، ص261.

[4] د/ تركي رابح : الشيخ عبد الحميد بن باديس فلسفته وجهوده في التربية والتعليم ، مرجع سابق ، ص 133 .

[5] د/ أبو القاسم سعد الله : تاريخ الجزائر الثقافي ، ج2 ، مرجع سابق ، ص ص 274 ــ 276 .

[à] كانت مدينة قسنطينة تضم 35 مسجدا ، ومدينة عنابة 37 مسجدا ، ومدينة الجزائر أكثر من 106 مساجد .

أهم المساجد التي لعبت دورًا بارزًا في نشر التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي المسجد الكبير أو الجامع الأعظم في العاصمة ، الذي يكاد يشكل إلى جانب مدرسته العليا نواة لجامعة في الجزائر ، حيث كان عدد حلقات الدروس التي تقام فيه يصل إلى اثني عشرة حلقة ، وكان عدد الأساتذة الذين يلقون الدروس فيه سنة 1830 يبلغ 19 أستاذا فضلا عن الأساتذة الذين كانوا يقرءون صحيح البخاري .[1]

ولم تكن الحركة التعليمية والثقافية تقتصر على العواصم أو المدن الكبرى فقط بل كانت تشمل القرى والأرياف أيضا ، عن طريق الزوايا التي كانت تقوم هناك مقام المدارس في المدن ، وتؤدي وظيفة التعليم والتثقيف . وكان بعض هذه الزوايا في القرن الثاني عشر والرابع عشر ، يكاد ينافس من حيث مقدرة الأساتذة ومستوى الطلاب جامع الزيتونة بتونس أو القرويين بفاس .[2]

وقد كانت الزوايا منتشرة بكثرة في الجزائر ، حيث كانت توجد في منطقة القبائل أكثر من 50 زاوية ، وفي تلمسان 30 زاوية ، وفي قسنطينة 16 زاوية ، وفي الجزائر العاصمة 24 زاوية[3] ، وفي بسكرة والمناطق القريبة منها 56 زاوية[4] ، فضلا عن زوايا منطقة وادي ميزاب .

ومن أشهر الزوايا التي لعبت دورا بارزا في نشر التعليم والحفاظ على اللغة والثقافة العربية قبل الاحتلال أو بعده ، زاوية شلاطة ، وزاوية ابن أبي داوود وزاوية بن علي الشريف ، وزاوية سيدي عبد الرحمن بن الحملاوي بالتلاغمة قرب قسنطينة ، وزاوية مازونة ، والزاوية القادرية بتلمسان ، وزاوية مليانة وزاوية ابن محي الدين ، وزاوية سيدي علي بن عمر بطولقة وغيرها .

وقد قدر الدكتور تركي رابح عدد الزوايا التي كانت موجودة في الجزائر بحوالي 349 زاوية[5] ، كان يتعلم بها نحو 300.000 طالب .

---

(1) د/ أبو القاسم سعد الله : تاريخ الجزائر الثقافي ، ج2 ، مرجع سابق ، ص 284 .

(2) سعد الدين بن أبي شنب : النهضة العربية بالجزائر في النصف الأول من القرن الرابع الهجري . في : مجلة كلية الآداب ، جامعة الجزائر ، العدد الأول ـــ السنة الأولى . نقلا عن : إسماعيل العربي : الدراسات العربية في الجزائر في عهد الاحتلال الفرنسي ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر 1986 ، ص 66 .

(3) نجيب بن خيرة : الزوايا في الجزائر وفريضة التعليم الغائبة ، في : مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة ، الجزائر ، عدد 8 ، ماي 2001 ، ص 162 .

(4) العيد مسعود : حركة التعليم في الجزائر خلال العهد العثماني ، في : مجلة سرتا ، عدد 3 ، ماي 1980 ، معهد العلوم الاجتماعية ، جامعة قسنطينة ، الجزائر ، ص 60 .

(5) د/ تركي رابح : الشيخ بد الحميد بن باديس فلسفته وجهوده في التربية والتعليم ، مرجع سابق ، ص 124 .

أما المصادر الفرنسية فتقدر عدد الزوايا التي كانت قائمة في الجزائر إلى غاية عام 1871 بنحو 2000 زاوية.[1]

وقد نتج عن كثرة المدارس وانتشار التعليم ، كثرة عدد المتعلمين وقلة الأمية بين السكان ، وهو ما لاحظه وأشاد به كل الذين زاروا الجزائر قبل الاحتلال وبعده . وعن ذلك يقول الدكتور أبو القاسم سعد الله : «... وتشهد كتب الرحالة الأجانب الذين زاروا الجزائر خلال العهد العثماني ، أن التعليم كان منتشرا ، وأن كل جزائري تقريبا كان يعرف القراءة والكتابة . »[2]

كما أشاد بذلك الفرنسيون أنفسهم وخاصة العسكريون منهم ، الذين أكدوا غداة الاحتلال أن عدد المتعلمين في الجزائر كان أكثر من عدد المتعلمين في فرنسا .

ومن ذلك ما قاله الجنرال فالسن استرهازي (Walsen Esterhazy) وإسماعيل أوربان (Ismail Urbain) ، من أن عدد الجزائريين الذين كانوا يعرفون القراءة والكتابة سنة 1830 ، كان يفوق عدد الذين كانوا يعرفون القراءة والكتابة في فرنسا ، أي أن نسبة الأمية كانت أعلى في فرنسا منها في الجزائر .[à]

وصرَّحَ الجنرال فالازي (General Valazé) أمام مجلس النواب الفرنسي سنة 1834 قائلا : « إن جميع العرب (الجزائريين) تقريبا يعرفون القراءة والكتابة ، ويوجد في كل بلدة مدرستان . »[3]

وفي سنة 1836 ، كتب بيليسي(Péllissier de Reynaud) يقول : « إن التعليم الأولي منتشر بينهم بقدر انتشاره عندنا ، ففي معظم القرى والبلديات مدارس للقراءة والكتابة . إن مصادرة الأبنية الخاصة بالمساجد ، استنزفت بوجه خاص موارد التعليم الذي يعطى في المدارس ، والذي كان ينتمي إليه من 2000 إلى 3000 تلميذ في كل مقاطعة .

---

[1] د/ تركي رابح : التعليم القومي والشخصية الجزائرية ، الطبعة الثانية ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1981 ، ص 242 .

[2] د/ أبو القاسم سعد الله : محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث (بداية الاحتلال) ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر 1982 ، ص 159 .

[à] كانت نسبة الأمية في الجزائر سنة 1830 تبلغ 14% . أما في فرنسا فكانت تبلغ 38.8% سنة 1854 ، و34.7% سنة 1864 ، و26.8% سنة 1874 . أنظر : د/ محمود قمبر : أهداف وخطط محو الأمية وتعليم الكبار بدول الخليج العربي ، مرجع سابق ، ص 79 .

[3] مصطفى الأشرف : الجزائر الأمة والمجتمع ، ترجمة الدكتور حنفي بن عيسى ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر 1983 ، ص 241 .

وكان من 600 إلى 800 تلميذ في كل مقاطعة ، يصلون إلى دراسة علوم الحقوق (الفقه) والشريعة ، ويحصلون على لقب علماء .»[1]

وقال الجنرال دوماس(Dumas) في أحد تقاريره : « إن التعليم الابتدائي كان منتشرا في الجزائر بصورة أكثر مما نتصور ، فعلاقاتنا مع أهالي المقاطعات الثلاث تبرهن أن معدل الذكور الذين يعرفون القراءة والكتابة ، كان على الأقل مساويا لمعدل الذين يعرفون القراءة والكتابة في أريافنا ...»[2]

2. التعليم والأمية في الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي

إذن ، فقد كان التعليم منتشرا في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي ، انتشارا واسعا وهذا بشهادة الفرنسيين أنفسهم ، وهو ما تدل عليه كثرة المؤسسات التعليمية التي كانت منتشرة في المدن والأرياف على حد سواء .

أما بعد الاحتلال ، فقد تغيرت الأوضاع تغيرًا جذريًا بسبب موقف الاستعمار من التعليم ، حيث بدأ الفرنسيون منذ اللحظات الأولى للاحتلال في القضاء على مراكز التعليم والثقافة التي كانت قائمة في مختلف أنحاء البلاد ، المتمثلة في المعاهد والمدارس والزوايا والمساجد والكتاتيب التي كانت كلها تقوم بنشر التعليم .[3]

وقد اتبع الاستعمار في ذلك ، عدة طرق « فالبعض منها حوله إلى معاهد للثقافة الفرنسية ، وبعضها سلمه إلى الهيئات التبشيرية المسيحية ، التي اتخذته مركزا لنشاطها في هدم عقيدة الجزائريين ، والبعض الآخر قام بهدمه تحت دعوى إعادة تخطيط المدن الجزائرية .»[4] . قال الدوق دومال (Duc Dumal) في تقرير إلى الحكومة الفرنسية : « لقد تركزنا في الجزائر ، واستولينا على المعاهد العلمية ، وحولناها إلى دكاكين أو ثكنات أو مرابط للخيل ، واستحوذنا على أوقاف المساجد والمعاهد . »[5]

---

[1] عبد القادر حلوش : السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر 1871 - 1914 ، رسالة ماجستير ، جامعة دمشق سوريا 1985 ، ص 4 .

[2] مهدي زعموم : توجهات الفكر التربوي في مجلات الأطفال الجزائرية من 1976 إلى 1982 ، رسالة ماجستير جامعة الجزائر 1989 ، ص 30 .

[3] د/ أبو القاسم سعد الله : مدارس الثقافة العربية في المغرب العربي 1830 ــ 1954 ، في : مجلة الثقافة ، عدد 79 جانفي ــ فيفري 1984 ، وزارة الثقافة والسياحة ، الجزائر ، ص 59 .

[4] د/ تركي رابح : التعليم القومي والشخصية الجزائرية ، مرجع سابق ، ص 95 .

[5] المرجع نفسه .

وكانت أول ضربة وجهها الاستعمار للتعليم هي الاستيلاء على الأوقاف الإسلامية وبما أن الأوقاف كانت تشكل المصدر الأول للإنفاق على التعليم ، فإن الاستيلاء عليها قد جعله يتأثر تأثرًا كبيرًا ، حيث تراجع عدد المؤسسات التعليمية بجميع أنواعها ، وتقلص ظل التعليم شيئًا فشيئًا ، إلى أن اختفى معظمه في نهاية الأمر ، ولم يبق سوى في بعض المساجد والزوايا في المناطق الجبلية والصحراوية ، التي لم تطلها يد الاستعمار لكونها ظلت بعيدة عن متناوله .

قال دي توكوفيل (De Tocqueville) سنة 1848 : « لقد وضعنا أيدينا في كل مكان على هذه الأملاك (الأوقاف) ، ثم وجهناها غير الوجهة التي كانت تستعمل فيها في الماضي . لقد عطَّلنا المؤسسات الخيرية (وهكذا) تركنا المدارس تموت والندوات العلمية تندثر[1]... لقد انطفأت الأنوار من حولنا ، وهذا يعني أننا جعلنا المجتمع الإسلامي أشد بؤسا وأكثر فوضى وأكثر جهلا وأشد همجية بكثير مما كان عليه قبل أن يعرفنا .»[2]

وكتب الجنرال بيدو(Bedeau) في مذكراته سنة 1850 ، بأن مدينة قسنطينة كان يوجد بها سنة 1837 ، 90 مدرسة يحضرها حوالي 1400 تلميذ ، فلم يبق فيها سنة 1850 سوى 30 مدرسة يحضرها 350 تلميذا فقط . وفي التعليم العالي كان عدد الطلبة يتراوح بين 600 و700 طالب ، فانخفض عددهم سنة 1850 إلى 60 طالبا فقط .[3]

وكانت مدينة عنابة قبل الاحتلال تضم 39 مدرسة و37 مسجدا وزاويتان ، فلم يبق منها بعده سوى ثلاث مدارس و15 مسجدا .[4]

وذكر المؤرخ الفرنسي شارل آجرون (Charles Ageron) أنه كانت توجد في مدينة الجزائر عند احتلالها سنة 1830 ، 12 زاوية ، تَمَّ القضاء عليها تدريجيا في ظرف عشرين عاما ، بحيث تم تحطيمها نهائيا سنة 1862 .[5]

وقال الجنرال دوماس (Dumas) أنه في سنة 1849 ، لم تبق أي مدرسة ثانوية تقريبا على وجه التراب الجزائري .[6]

---

[1] د/ أبو القاسم سعد الله : الحركة الوطنية الجزائرية ، دار الآداب ، بيروت ، لبنان 1969 ، ص 74 .

[2] د/ أبو القاسم سعد الله : تاريخ الجزائر الثقافي ، ج1 ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1981، ص315 .

[3] د/ أبو القاسم سعد الله : الحركة الوطنية الجزائرية ، مرجع سابق ، ص 73 .

[4] د/ تركي رابح : التعليم القومي والشخصية الجزائرية ، مرجع سابق ، ص 96 .

[5] سعيد عيادي : التنشئة السياسية بين المدرسة والبيئة الثقافية ، دراسة سوسيولوجية في التفكير السياسي لطلاب الأقسام النهائية في الجزائر ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر 1991 ، ص 36 .

[6] نجيب بن خيرة : الزوايا في الجزائر وفريضة التعليم الغائبة ، مرجع سابق ، ص ص 161 ، 162.

وجاء في تقرير فرنسي صدر عام 1840 ، أن مدينة الجزائر كان بها 24 مدرسة ابتدائية ، تستقبل أكثر من 600 تلميذ ، فتراجع عددها سنة 1846 إلى 14 مدرسة تضم 400 تلميذ فقط ، ولم تمض سوى عشرون عاما على الاحتلال ، حتى نزل عدد الذين يعرفون القراءة والكتابة إلى نصف ما كان عليه قبل الاحتلال .[1]

وقال محمد فريد بعد زيارة قام بها إلى الجزائر عام 1901 : « كانت ربوع العلم آهلة بالطلاب ، وجوامع القطر الجزائري ملآن بالمعلمين والمتعلمين ، ودور الكتب عامرة بالمؤلفات والمطالعين ... إلى أن أخذت الحال تتبدل في أوائل القرن الماضي ، وكان الفتح الفرنساوي الضربة القاضية على العلم وأهله ... فأصبحت البلاد ولم يبق فيها من المدرسين بالجوامع إلا ما يعد على الأصابع ، وقل الطالب والمطلوب وهجرت ربوع العلم وخربت دور الكتب ، وصارت الديار مرتعا للجهل والجهلاء.»[2]

غير أن نجاح الاستعمار في القضاء على مراكز التعليم والثقافة العربية التي كانت قائمة في الجزائر ، لم يمنع الجزائريين من أن ينشئوا بمجهودهم الخاص المدارس في مختلف أنحاء البلاد . فلما تكاثر عدد هذه المدارس ، واشتد الإقبال عليها ، رأى الاستعمار فيها خطرا يهدد بقاءه ، فلجأ إلى إصدار قوانين تحظر إنشاء المدارس إلا بترخيص منه. وقد صدر أول قانون في هذا الإطار سنة 1892 ، تلاه قانون آخر سنة 1904 يحظر على كل جزائري فتح أو تولي إدارة مدرسة عربية .[à] ووضع هذا القانون عدة شروط للحصول على رخصة التعليم ، وهي :

1 ــ اقتصار التعليم على حفظ القرآن الكريم ، ودون تفسير للآيات القرآنية .
2 ــ استبعاد دراسة تاريخ وجغرافية الجزائر خاصة والبلاد العربية والإسلامية عامة .
3 ــ استبعاد دراسة الأدب العربي بجميع فنونه .[3]

قال أحد المستشرقين الفرنسيين سنة 1908 : « إن المساجد والزوايا مقتصرة على تعليم القرآن ، الذي يحفظه التلميذ عن ظهر قلب ، أما المدارس التي يستطيع التلميذ أن يتعلم فيها مواد أخرى فعددها محصور جدا ، ويبدو أن هذا العدد يتناقص باستمرار.»[4]

---

[1] مهدي زعموم : الفكر التربوي في مجلات الأطفال الجزائرية ، مرجع سابق ، ص 30 .

[2] د/ تركي رابح : الشيخ عبد الحميد بن باديس فلسفته وجهوده في التربية والتعليم ، مرجع سابق ، ص ص 97 ، 98.

[à] أسست أول مدرسة عربية حرة في مدينة تبسة سنة 1913 لكنها سرعان ما أغلقت بحجة تعارضها مع قانون 1904.

[3] د/ تركي رابح : الشيخ عبد الحميد بن باديس فلسفته وجهوده في التربية والتعليم ، مرجع سابق ، ص 154 .

[4] / أحمد طالب الإبراهيمي : من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية 1962 – 1972 ، ترجمة الدكتور حنفي بن عيسى ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، بدون تاريخ ، ص 75 .

وكان أخطر قانون أصدره الاحتلال في إطار محاربته للتعليم واللغة العربية في الجزائر ، هو قانون 8 مارس 1938 المعروف "بقانون شودان (Chaudain) ، الذي اعتبر اللغة العربية في الجزائر لغة أجنبية ، وعَدَّ تعليمها للجزائريين عملا عدائيا ضد فرنسا ، لصبغ الجزائر بالصبغة العربية . وكعادته وضع الاحتلال شروطا للحصول على رخصة التعليم ، وهي :

1 ــ صلاحية المحل للتعليم وتوفر الشروط الصحية فيه .

2 ــ كفاءة المعلم العلمية ولياقته البدنية .[1]

3 ــ معرفة المعلم للغة الفرنسية .[2]

وقد استنكر بعض المثقفين الفرنسيين سياسات الاستعمار الفرنسي في الجزائر وعبروا عن سخطهم من ممارساته الشنيعة تجاه المعلمين وهيئات التعليم ، ومن هؤلاء جاك مادول (Jacques Madoul) ، الذي زار الجزائر سنة 1954 ضمن وفد فرنسي هام وصرح بعد عودته إلى فرنسا قائلا : « إن أغرب شيء رأيته ، واستوجب دهشتي الشديدة هو أن اللغة العربية ، التي هي لغة الأغلبية العظمى من سكان القطر الجزائري تعتبر لغة أجنبية ، وهذا هو الأمر الذي جعل المسلمين من رجال جمعية العلماء وغيرها ينظمون بجهودهم الخاصة وعلى حسابهم تعليم الأمة لغتها. » ثم قال : « ولقد كنا ننتظر من الإدارة أن تعترف على الأقل بفائدة هذا العمل وحسن جدواه ، وأن تظهر نحوه شيئا من العطف والمجاملة ، لكن تأكد لدينا أن العمل على عكس ذلك ، وأن هذه المدارس الحرة هي موضع مراقبة ومعاملة شعارها سوء النية . »[3]

أما السيد ميتران (Maitran) الذي ترأس ذلك الوفد فقال : « فقد رأينا المدارس التي أقفلت بأمر من الحكومة ، ورأينا المدارس التي بنتها الأمة وأنفقت فيها الأموال الغزيرة ولم تأذن الإدارة بفتحها ، وعلمنا أن عددا كبيرا من المعلمين يضطهدون وينالون نصيبا من أعمال الزجر.» وختم كلامه بالقول : « لقد خرجنا بحقيقة لا غبار عليها ألا وهي أن الدولة تعمل على قتل اللغة العربية ، وعلى تحطيم الدين الإسلامي وعلى تجهيل الأمة... »[4]

---

(1) د/ تركي رابح : التعليم القومي والشخصية الجزائرية ، مرجع سابق ، ص 170 .

(2) د/ أحمد بن نعمان : التعريب بين المبدأ والتطبيق (في الجزائر والعالم العربي) ، مرجع سابق ، ص 167 .

(3) د/ تركي رابح : التعليم القومي والشخصية الجزائرية ، مرجع سابق ، ص 225 .

(4) آثار محمد البشير الإبراهيمي ، ج 4 ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر 1985 ، ص 402 .

3. التعليم والأمية في الجزائر بعد الاستقلال

رأينا عند حديثنا عن التعليم والأمية في الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي ، أن فرص التعليم أمام الجزائريين كانت محدودة جدا ، لأن الاستعمار لم يسمح سوى لقلة قليلة بتحصيل بعض التعليم ، بهدف تكوين موظفين صغار ، يستعين بهم في مشاريعه وفي بعض الوظائف الإدارية الصغيرة ، حيث كان يقدم لهم تعليما هزيلا « يجعلهم آلات صالحة في المعامل والمتاجر والحقول ، من غير أن يوسع آفاق أنظارهم وأفكارهم إلى ما وراء الأعمال المطلوبة منهم .»[(1)]

لهذا ، وجدت الجزائر نفسها غداة الاستقلال في وضع مأساوي ، فقد كانت نسبة الأمية تصل إلى 92%[(2)] من مجموع أفراد الشعب الجزائري الذي كان يقدر بتسعة ملايين شخص ، ولا تتعدى نسبة التمدرس بين الأطفال الذين كانوا في سن التعليم 20%.

لهذا ، فقد كان التصدي لآفة الأمية المتفشية بين المواطنين في إطار سياسة وطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار ، وتوفير فرص التعليم لمن هم في سن الدراسة لمحاصرة ظاهرة الأمية وتجفيف منابعها ، يشكل إحدى المهام المستعجلة بالنسبة للجزائر المستقلة .

وقد حققت الجزائر نتائج معتبرة على الجبهتين ، فعلى صعيد سد منابع الأمية بتعميم التعليم وتوسيع قاعدته ، قطعت الجزائر خطوات كبيرة ، حيث تضاعف عدد التلاميذ عدة مرات في جميع مراحل التعليم ، وفي التعليم الابتدائي على وجه الخصوص. فقد ارتفع عدد تلاميذ المدارس الابتدائية من 777.636 تلميذا سنة 1962، إلى أكثر من 4.027.612 تلميذا سنة 1990 .[(3)] وارتفعت نسبة التمدرس من 20% فقط سنة 1962 ، إلى 94% بين الذكور و91% بين الإناث سنة 1999 .[(4)]

وفي التعليم المتوسط ارتفع عدد التلاميذ من 115.225 تلميذا سنة 1967 إلى حوالي مليون ونصف مليون تلميذ سنة 1990 ، وكذلك الأمر في التعليم الثانوي ، حيث انتقل عدد التلاميذ من 18.196 تلميذا سنة 1967 ، إلى 753.947 تلميذا سنة 1990 .

---

(1) ساطع الحصري : آراء وأحاديث في العلم والأخلاق والثقافة ، الطبعة الثانية ، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت لبنان 1985 ، ص 150 .

(2) محمد طبي : ورقات عن العربية في الجزائر ، المؤسسة الوطنية لترقية منتوجات الحديد والصلب ، الجزائر 1989 ص 14 .

(3) المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار: دليل الجزائر الاقتصادي والاجتماعي ، الجزائر 1992، ص 325 .

(4) Nouara Kaid - Tlilane : Espace Euro – Magrébin : Intégration régionale et santé des enfants In :Revue Sciences Humaines, N :17, Juin 2002, Université Mantouri Constantine,Algérie p39.

جدول رقم ــ 9 ــ

يبين تطور عدد التلاميذ من سنة 1966 إلى سنة 1990[1]

السنة	الطور1+2	الطور 3	التعليم الثانوي	المجموع
66- 67	1.370.357	115.225	18.196	1.503.778
80- 81	3.118.227	802.482	211.948	4.133.257
84- 85	3.450.000	1.280.000	365.000	5.095.000
89- 90	4.027.612	1.408.522	753.947	6.190.081

كما تضاعف عدد المدارس والمعلمين عدة مرات ، فارتفع عدد المدارس من 4.065 مدرسة فقط سنة 1964 ، إلى9.034 مدرسة سنة 1980 ، ليصل عددها إلى 15.199 مدرسة سنة 1997 . وارتفع عدد المعلمين من 26.582 معلما سنة 1964 إلى 77.089 معلما سنة 1978 ، ليصل عددهم إلى 144.945 معلما سنة 1990 .

وهي إنجازات تبعث على الفخر والاعتزاز ، في بلد كان فيه طفل واحد فقط من بين كل عشرة أطفال يجد طريقه إلى المدرسة ، ولا تزيد نسبة أبنائه في المرحلة الثانوية عن طالب واحد لكل 17000 ساكن .

جدول رقم ــ 10 ــ

يوضح تطور عدد المدارس والمعلمين من سنة 1965 إلى سنة 1990[2]

السنة الدراسية	عدد المدارس	عدد المعلمين
1965 - 1966	4.255	30.672
1970 - 1971	6.467	43.656
1980 - 1981	9.263	88.481
1989 - 1990	12.694	144.945

---

(1) المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار: دليل الجزائر الاقتصادي والاجتماعي ، مرجع سابق ، ص 325 .

(2) الطاهر زرهوني : التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ، موفم للنشر ، الجزائر 1993 ، ص ص 209 ــ 211 .

وعلى صعيد مكافحة الأمية من خلال برامج محو الأمية وتعليم الكبار بذلت الجزائر جهودا مضنية من أجل القضاء على هذه الآفة ، واستطاعت رغم قلة إمكانياتها المادية والبشرية ، ونقص تجربتها في هذا المجال ، أن تحقق نتائج معتبرة حيث انخفضت نسبة الأمية من 85% سنة 1962 ، إلى 31.90%[1] سنة 1998 .

لكن في مقابل تراجع نسبة الأمية ، سجلت زيادة في عدد الأميين المطلق ، الذين انتقل عددهم من 5.600.000 شخص سنة 1962 ، إلى 7.411.000 شخص سنة 1989 لينخفض سنة 1998 إلى 7.172.000 شخص .

وبإلقاء نظرة سريعة على النتائج المحققة في ميدان محو الأمية منذ الاستقلال يتبين أن نسبة الأمية تراجعت بمقدار 54 نقطة خلال 36 عاما ، أي بمعدل نقطة ونصف في السنة ، وعليه فإنه إذا سارت الأمور على هذا المنوال ، فسوف لن يتم القضاء على الأمية قبل سنة 2020 على أقل تقدير .

جدول رقم ـ 11 ـ

يوضح تطور عدد الأميين ونسبة الأمية من سنة 1962 إلى سنة 1998[2]

السنة	عدد الأميين	نسبة الأمية
1962	5.600.000	%85
1966	5.980.000	%74.6
1977	6.214.000	%59.9
1989	7.411.000	%42.70
1998	7.172.000	%31.90[3]

وتمس ظاهرة الأمية في الجزائر كل الفئات ، بما في ذلك الأطفال الذين هم في سن التعليم ، مع اختلاف حدتها من فئة لأخرى ، مما يؤكد أن المعركة ضد الأمية ستكون طويلة ، وقد تمتد لعشرات السنين القادمة .

---

[1] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : رصد أمية المرأة والفتاة في الجزائر وفي بعض الدول العربية والأجنبية مرجع سابق ، ص 2 .

[2] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: محو الأمية معلومات عامة ، مرجع سابق ، ص 12 .

[3] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: رصد أمية المرأة والفتاة في الجزائر وفي بعض الدول العربية والأجنبية مرجع سابق ، ص 2 .

جدول رقم ــ 12 ــ

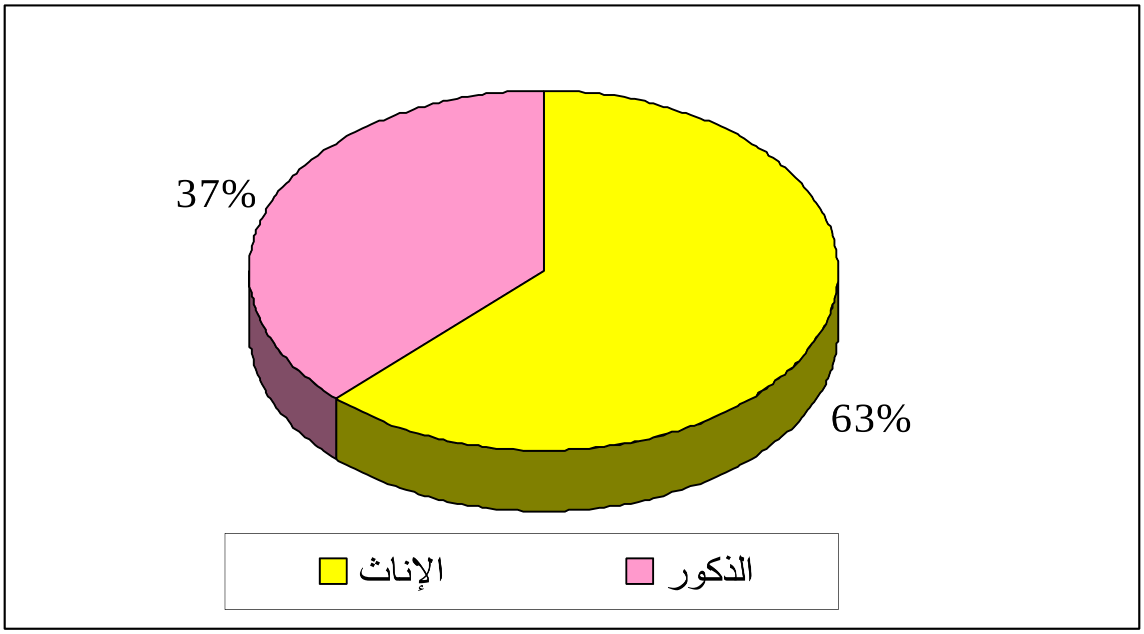
يوضح نسبة الأمية حسب الجنس وفئات العمر (إحصاء 1989)[1]

فئات الأعمار	الذكور	الإناث
10 ــ 19	%5.9	%17.02
20 ــ 59	%47.57	%72.41
60 +	%92.40	%96.98

ويشكل النساء نسبة الثلثين من عدد الأميين في الجزائر ، فحسب إحصاء سنة 1998 ، بلغ مجموع عدد الأميين 7.172.000 شخص ، منهم 4.492.491 أمية و2.679.800 أمي .[2]

شكل رقم ــ 5 ــ

يوضح نسبة الأمية في الجزائر حسب الجنس (1998)



(1) الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : محو الأمية ملومات عامة ، مرجع سابق ، ص 13 .

(2) المرجع نفسه .

جدول رقم ــ 13 ــ

يبين تطور نسبة الأمية حسب الجنس من سنة 1966 إلى سنة 1998[1]

السنة	نسبة الأمية بين الرجال	نسبة الأمية بين النساء
1966	%63.3	%85.9
1977	%48	%74
1987	%30.7	%56
1998	%23.25	%40.27

وتنتشر الأمية بشكل أكبر في المناطق الريفية ، وفي ضواحي المدن والأحياء الفقيرة ، وذلك لكون هذه الآفة ترتبط ارتباطا وثيقا بالآفات الاجتماعية الأخرى من فقر وأمراض وغيرها . وحسب إحصاء سنة 1998 ، فقد بلغت نسبة الأمية في المناطق الحضرية 32.82% ، بينما بلغت في المناطق الريفية 63.73% .[2]

جدول رقم ــ 14 ــ

يبن نسبة الأمية حسب الجنس في المناطق الحضرية والريفية (إحصاء 1987)[3]

المنطقة	الذكور	الإناث	المجموع
المناطق الحضرية	%21.53	%42.19	%31.84
المناطق الريفية	%41.69	%73.13	%57.20
المجموع	%31.07	%56.65	%43.75

أما حسب الولايات ، فقد تراوحت نسبة الأمية في المناطق الحضرية بين 20% في ولاية الجزائر العاصمة و55% في ولاية الجلفة ، وتراوحت في المناطق الريفية بين 24% في ولاية الجزائر و78% في ولاية الجلفة ، وتجاوزت 60% في تسع عشرة ولاية و70% في خمس ولايات هي : الجلفة 78.06% وتيسمسيلت 72.98% وتبسة70.63% والأغواط 72.57% وغليزان 72.04%.

---

(1) الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : محو الأمية ملومات عامة ، مرجع سابق ، ص 12 .

(2) الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : رصد أمية المرأة والفتاة في الجزائر وفي بعض الدول العربية والأجنبية مرجع سابق ، ص 2 .

(3) الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : محو الأمية ملومات عامة ، مرجع سابق ، ص 23 .

أما حسب الجنس ، فقد تراوحت نسبة الأمية في المناطق الحضرية لدى الذكور بين 13.68% في ولاية الجزائر العاصمة ، و42.33% في ولاية الجلفة ، وتراوحت لدى الإناث بين 28% في ولاية الجزائر العاصمة ، و6848% في ولاية الجلفة وتجاوزت نسبة 50% في خمسة عشر ولاية .

وفي المناطق الريفية تراوحت نسبة الأمية لدى الذكور بين 18.32% في ولاية الجزائر العاصمة و67.71% في ولاية الجلفة ، ولدى الإناث تراوحت بين 30.13% في ولاية الجزائر العاصمة و89.47% في ولاية الجلفة ، وتجاوزت نسبتها 70% في إحدى وثلاثين ولاية .

جدول رقم ــ 15 ــ

يوضح نسبة الأمية حسب المناطق في بعض الولايات (إحصاء 1987)[1]

الولاية	النسبة	الذكور	الإناث	المناطق الحضرية		المناطق الريفية	
				الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
الجزائر	%20	%13	%28	%13	%28	%18	%30
وهران	%28	%20	%37	%18	%35	%37	%55
عنابة	%29	%21	%38	%18	%34	%37	%58
المدية	%58	%44	%71	%24	%42	%52	%83
الجلفة	%63	%51	%75	%42	%68	%67	%89
الوادي	%49	%34	%64	%29	%58	%41	%70
خنشلة	%53	%36	%70	%26	%56	%46	%84
تلمسان	%43	%30	%55	%21	%43	%37	%67

[1] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : محو الأمية معلومات عامة ، مرجع سابق ، ص ص 15 ــ 23 .

4. أسباب انتشار الأمية في الجزائر

من خلال إلقاء نظرة على فئات الأميين في الجزائر ، يتبين أنهم ينتمون إلى ثلاث فئات رئيسية ، هي :

1 ــ التراث القديم من المواطنين الأميين ، الذين لم يتلقوا أي تعليم للأسباب التاريخية المعروفة ، إذ كلنا نعلم أن عامة الجزائريين كانوا محرومين من التعليم طوال فترة الاحتلال الفرنسي للجزائر ، التي دامت 132 سنة .

2 ــ الأطفال الذين لم يلتحقوا بالمدارس بعد الاستقلال ، بسبب عدم توفير فرص التعليم لهم في سن المرحلة الابتدائية ، وبذلك انضموا إلى صفوف الأميين .

3 ــ الأطفال الذين التحقوا بالمدارس ، ثم تركوها وارتدوا إلى الأمية من جديد بعد أن محيت أميتهم الأولى .

وعلى هذا الأساس ، يمكن إجمال أسباب انتشار الأمية في الجزائر في ثلاثة أسباب رئيسية ، هي :

4. 1. الأمية من مخلفات الاستعمار

لا يختلف اثنان في أن مشكلة الأمية في الجزائر ، تعتبر إحدى مخلفات الاستعمار الفرنسي ، الذي عانت البلاد من ويلاته مدة 132 سنة ، تعرضت خلالها لأبشع مخططات التجهيل ، وشكلت بكل المقاييس مختبرا للسياسات الفرنسية واستراتيجياتها الاستعمارية حيث تعد الجزائر « البلد المثال في مضمار التعرض لمشاريع طمس الهوية والشخصية التاريخية . »[(1)]

وتعود جذور هذه المشكلة ، إلى بدايات الاحتلال الفرنسي عام 1830 ، حيث بدأ الفرنسيون بمجرد أن وطأت أقدامهم أرض الجزائر ، في القضاء على مراكز التعليم والثقافة التي كانت قائمة في مختلف أنحاء البلاد ، وقد تناولنا ذلك بالتفصيل في بداية هذا الفصل .

وفي مقابل تحطيمها للنظام التعليمي الذي كان قائما في الجزائر ، لم تقدم فرنسا التعليم للجزائريين إلا في حدود ضيقة ، وذلك تماشيا مع سياستها التعليمية في الجزائر وهي بطبيعة الحال سياسة تجهيلية أكثر منها تثقيفية ، فقد كان الاستعمار حريصا على ألا

---

(1) د/ أمحمد مالكي : الحركات الوطنية والاستعمار في المغرب العربي ، سلسلة أطروحات الدكتوراه (20) ، الطبعة الثانية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان 1994 ، ص 146 .

يستفيد الجزائريون من التعليم الفرنسي ، لأنه كان يرى أن تعليمهم وتثقيفهم ــ ولو باللغة الفرنسية ــ سوف « يقوي في نفوسهم روح اليقظة والثورة ، ويحملهم على المطالبة بالحرية والاستقلال . »[1]

فهذا فلوريس تيرمان ، الذي قضى عقدا كاملا كحاكم عام للجزائر (1881 ــ 1891) يقول : « إن التجربة قد دلت على أن الأهالي (الجزائريين) الذين أعطيناهم تعليما كافيا سوف يصبحون خصوما لنا .»[2]

وقال نائب في البرلمان الفرنسي: « إن تعليم القراءة والكتابة لأهل البلد ، يعتبر من الأشياء الكمالية ، وتعليم أكثر من هذا ، يجعلهم في درجة لا تليق بهم .»[3]

ومن هذا المنطلق ، عمد الاستعمار إلى حصر تعليم الجزائريين في حدود ضيقة جدا ، فحتى عام 1957 ، كان ثمن عدد الأطفال الذين كانوا في سن الدراسة فقط يستطيعون الالتحاق بالمدارس ، ولا يتمكن من مواصلة التعليم في المرحلة الثانوية منهم سوى 10% ، وأقل من ذلك بكثير في المرحلة الجامعية .

ومن الثابت تاريخيا ، أن فرنسا إلى غاية عام 1883 ، لم تكن تهتم بتعليم الجزائريين ، ولم تضع خطة لنشر التعليم في الجزائر ، لانشغالها بالأعمال العسكرية من أجل إخضاع الشعب الجزائري ، والقضاء على أعمال المقامة والثورات الشعبية التي كانت تندلع من حين لآخر ، و كان آخرها ثورة بوعمامة عام 1881 .

وكانت أول مبادرة فرنسية نحو تعليم الجزائريين ، هي صدور مرسوم 13 فيفري 1883 ، المعروف بمشروع جول فيري (Jules Ferry) ، الذي نص على إجبارية التعليم الابتدائي ومجانيته للأوربيين والجزائريين على حد سواء ، إلا أن فرنسا لم تفرض التعليم على الجزائريين ، وطبقت مبدأ الإجبارية على الفرنسيين وحدهم .

ومن جهتهم ، كان الجزائريون حتى عام 1880 ، يرفضون تعليم أبناءهم في المدارس الفرنسية ، تعبيرا عن رفضهم للاحتلال ولأهداف التعليم الفرنسي الذي كان يسعى إلى القضاء على مقومات شخصيتهم ، المتمثلة في الدين واللغة والتاريخ والثقافة العربية الإسلامية . « فمن الأسباب التي جعلت الجزائريين يلازمون موقف الحذر من التعليم

---

[1] ساطع الحصري : أحاديث في التربية والاجتماع ، الطبعة الثانية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان 1985 ، ص 88 .

[2] د/ أبو القاسم سعد الله : الحركة الوطنية الجزائرية ، مرجع سابق ، ص 165 .

[3] الطاهر زرهوني : التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ، في : مجلة الثقافة ، عدد 95 ، سبتمبر – أكتوبر 1986 وزارة الثقافة والسياحة ، الجزائر ، ص 259 .

الفرنسي ، رغم نذرته واقتصاره على الصفوة المختارة من أبناء العائلات المقربة من الإدارة الفرنسية ، أن هذا التعليم كان مرتبطا في أذهان الناس بعمليات التنصير التي كانت تجري على قدم وساق .» [1]

لكن ابتداء من عام 1880 ، حدث انعطاف كبير في موقف الجزائريين من التعليم الفرنسي ، حيث أخذت نظرتهم إليه تتغير شيئا فشيئا ، وبدءوا يفكرون بجدية في تعليم أبنائهم في المدارس الفرنسية ، وذلك بعد أن تمكن الاستعمار من القضاء على مراكز التعليم والثقافة العربية ، التي بدأت تختفي تدريجيا مع نهايات القرن التاسع عشر ، تاركة المجال لمراكز الاستعمار .[2]

وبينما بدأ موقف الجزائريين من التعليم الفرنسي في التحول ، وأخذ إقبالهم عليه يزداد ، ازدادت مخاوف الاستعمار من الخطر الذي يشكله تعليم الجزائريين على مستقبل وجوده في الجزائر ، يوضح ذلك تصريح أحد النواب في البرلمان الفرنسي الذي قال فيه : « إن الجزائري رافض لكل تقدم ، وغير قادر على الاندماج ، وبالتالي فلا يستحق تعليمنا العلمي ، وإذا تابعت فرنسا سيرها نحو تعليم الجزائريين ، فإنها تستعد للكارثة الحقيقية.»[3]

ومما يؤكد عدم صدق نوايا فرنسا في مسألة تعليم الجزائريين ، وإصرارها على التشبث بسياسة التجهيل حتى بعد صدور مرسوم جول فيري ، الزيادة البطيئة في عدد التلاميذ الجزائريين ، الذين كان عددهم سنة 1886 لا يتجاوز 7.341 تلميذا من مجموع 400.000 طفل كانوا في سن الدراسة ، أي بنسبة 1.83% فقط ، ثم ارتفعت نسبتهم إلى 1.9% سنة 1889 ، ولم تتجاوز في نهاية القرن التاسع عشر ، أي بعد ثمانية عشر عاما من صدور هذا المرسوم نسبة 4% .

---

(1) مصطفى الأشرف : الجزائر الأمة والمجتمع ، مرجع سابق ، ص 415 .

(2) الطاهر عمري : مراكز الثقافة العربية في الجزائر بين المقاومة والتكيف (1830 ــ 1900) ، في : مجلة دراسات أدبية وإنسانية ، يصدرها مخبر الدراسات الأدبية والإنسانية ، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية ، قسنطينة الجزائر ، العدد الأول ، أفريل 2004 ، ص ص 104 ــ 109 .

(3) عبد القادر حلوش : السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر ، مرجع سابق ، ص ص 81 ، 82 .

جدول رقم ــ 16 ــ

يوضح عدد التلاميذ الجزائريين في التعليم الابتدائي من سنة 1870 إلى سنة 1900[1]

السنة	عدد التلاميذ
1870	13.000
1880	3.172
1883	4.095
1887	9.064
1890	10.000
1892	12.263
1896	19.885
1898	23.823
1900	24.565

وتتضح سياسة الاستعمار في تجهيل الجزائريين والحد من تعليمهم عند مقارنة عدد الأطفال الجزائريين والأوربيين الذين كانوا في سن الدراسة ، ونسبة المسجلين في المدارس الابتدائية من الجانبين ، حيث يبدو الفرق بين الطرفين شاسعا جدا .

جدول رقم ــ 17 ــ

يوضح عدد الجزائريين في المدارس الابتدائية سنة 1901 مقارنة بنظرائهم الأوربيين[2]

الجنسية	عدد الأطفال في سن الدراسة	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
الأوربيون	93.531	78.531	%84
الجزائريون	633.190	24.565	%3.84

وقد كان التعليم الخاص بالجزائريين يسير بخطى بطيئة ، لا تتناسب مع تطور عدد السكان ، ففي عام 1914 بلغ عدد الأطفال الجزائريين الذين كانوا في سن التعليم 850.000 طفل ، التحق بمقاعد الدراسة منهم 47.263 طفلا فقط ، أي بنسبة %5.5 ولم تتعد نسبتهم عشية احتفال فرنسا بالذكرى المئوية لاحتلال الجزائر%6.7 .

---

(1) استنتج هذا الجدول من المراجع التالية :

ــ عبد القادر حلوش : السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر ، مرجع سابق ، ص 154 .

ــ د/ تركي رابح : الجالية الجزائرية في أوربا وخاصة فرنسا ... مشاكلها والأخطار المحدقة بإسلامها وعروبتها في : مجلة الثقافة ، عدد 93 ، ماي ــ جوان 1986 ، وزارة الثقافة والسياحة ، الجزائر ، ص 43 .

(2) الطاهر زرهوني : التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ، مرجع سابق ، ص 18 .

جدول رقم ــ 18 ــ

يبين تطور عدد التلاميذ الجزائريين في التعليم الابتدائي من سنة 1901 إلى 1930[1]

السنة	عدد التلاميذ
1901	25.000
1905	29.233
1910	37.457
1915	45.531
1920	41.000
1925	53.609
1930	66.637

لكن ابتداء من عام 1930 ، أخذ عدد التلاميذ الجزائريين يتزايد بوثيرة سريعة حيث ارتفع عددهم من 66.637 تلميذا سنة 1930 ، إلى 134.988 تلميذا سنة 1945 ، ثم إلى293.117 تلميذا سنة 1954 ، ليصل عددهم سنة 1962 إلى 305.000 تلميذ .

جدول رقم ــ 19 ــ

يوضح تطور عدد التلاميذ الجزائريين في التعليم الابتدائي من سنة 1935 إلى 1962[2]

السنة	عدد التلاميذ
1935	93.433
1940	117.155
1945	134.988
1950	182.864
1954	293.117
1962	305.000

إلا أن هذه الزيادة لم تكن كافية ، لأنها لا تواكب الزيادة في عدد السكان وعدد الأطفال الذين يبلغون سن الدراسة ، ففي عام 1945 ، كانت نسبة الأطفال الذين التحقوا بالمدارس لا تتجاوز 8% ، ثم ارتفعت نسبتهم سنة 1955 إلى 15% ، ثم صارت نسبتهم

---

(1) استنتج هذا الجدول من المراجع التالية :

ــ عبد القادر حلوش : السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر ، مرجع سابق ، ص 280 .

ــ د/ تركي رابح : الشيخ عبد الحميد بن باديس فلسفته وجهوده في التربية والتعليم ، مرجع سابق ، ص 145 .

(2) د/ تركي رابح : الشيخ عبد الحميد بن باديس فلسفته وجهوده في التربية والتعليم ، مرجع سابق ، ص 145 .

20% سنة 1962 ، وهي نسبة ضئيلة تبرز بوضوح « الأعمال الحقيقية التي قام بها الفرنسيون في الجزائر ، ومدى مساهمتهم في تقدم شعبها . »[1]

جدول رقم ــ 20 ــ

يوضح عدد الأطفال في سن الدراسة وعدد التلاميذ من سنة 1889 إلى سنة 1962[2]

السنة	عدد الأطفال	عدد التلاميذ	النسبة
1889	535.389	10.631	%1.9
1901	633.190	24.565	%3.8
1907	730.000	32.517	%4.4
1914	850.000	47.263	%5.5
1929	900.000	60.644	%6.7
1939	1.150.000	114.117	%9.9
1944	1.250.000	108.663	%8.6
1954	1.990.000	293.117	%14.7
1962	1.500.000	305.000	%20

وبما أن حظوظ الجزائريين في التعليم الابتدائي كانت ضئيلة ، فلا شك أن حظوظهم في التعليم الثانوي والعالي كانت أقل من ذلك بكثير ، ففي التعليم الثانوي كان عدد التلاميذ الجزائريين لا يتجاوز 84 تلميذا قبل عام 1900 ، ثم أصبح 150 تلميذا قبل عام 1914 وكان لا ينتقل إلى المرحلة الثانوية سوى تلميذ جزائري واحد من بين 175 تلميذا ، بينما كانت النسبة لدى الأوربيين تلميذ واحد من بين كل ثلاثة تلاميذ .

---

(1) د/ أبو القاسم سعد الله : الحركة الوطنية الجزائرية ، مرجع سابق ، ص 76 .

(2) استنتج هذا الجدول من المراجع التالية :

ــ د/ تركي رابح : الشيخ عبد الحميد بن باديس فلسفته وجهوده في التربية والتعليم ، مرجع سابق .

ــ عبد القادر حلوش : السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر ، مرجع سابق .

ــ جمال بشير بوالعبايز : السياسة الفرنسية في شرق الجزائر وأثرها على السكان 1900 ــ 1939 ، رسالة ماجستير ، جامعة الإسكندرية ، جمهورية مصر العربية 1993 .

جدول رقم ـــ 21 ـــ

مقارنة بين عدد الأوربيين والجزائريين في التعليم الثانوي من 1920 إلى 1938[1]

السنة	عدد الأوربيين	عدد الجزائريين
1920	6.110	445
1924	6.674	595
1928	6.420	690
1934	10.849	863
1938	13.229	991

وفي التعليم العالي ، كان عدد الطلبة الجزائريين لا يتجاوز ثلاثون طالبا سنة 1914 ثم ارتفع عددهم سنة 1938 إلى94 طالب .

جدول رقم ـــ 22 ـــ

مقارنة بين عدد الطلبة الأوربيين والجزائريين من سنة 1920 إلى سنة 1938[2]

السنة	عدد الطلبة الأوربيين	عدد الطلبة الجزائريين
1920	1.282	47
1925	1.486	66
1930	1.907	93
1935	2.564	103
1938	2.138	94

وقد ورد في الإحصاءات الفرنسية عام 1954 ، أن عدد الجزائريين في التعليم الثانوي كان يبلغ 6.260 تلميذا ، بينما كان عدد الأوربيين يصل إلى 30.000 تلميذ . وهذا يعني أن الجزائريين الذين يشكلون أكثر من 90% من سكان الجزائر ، كانوا يشاركون في التعليم الثانوي بنسبة 20% فقط ، وبمعدل تلميذ واحد لكل 1.424 مواطنا جزائريا ، في حين كانت نسبة المستوطنين الأوربيين ، الذين يشكلون أقل من 10% من سكان البلاد تفوق 80% ، وبمعدل تلميذ واحد لكل 28 مستوطنا أوربيا .

أما بالنسبة للتعليم العالي ، فقد ذكرت الإحصاءات أن عدد الطلبة الجزائريين في جامعة الجزائر كان يبلغ 557 طالبا ، مقابل 4.589 طالبا أوربيا .[3]

---

[1] د/ تركي رابح : التعليم القومي والشخصية الجزائرية ، مرجع سابق ، ص 151 .

[2] المرجع نفسه ، ص 150 .

[3] د/ تركي رابح : التعليم القومي والشخصية الجزائرية ، مرجع سابق ، ص 153 .

ونتيجة لسياسة فرنسا التعليمية التجهيلية ، التي انتهجتها تجاه الجزائريين طوال فترة وجودها في الجزائر ، حدث نقص فادح في عدد المتعلمين ، وتفشت الأمية في أوساط الشعب الجزائري بشكل لم يسبق له مثيل ، حيث وصلت نسبتها إلى 94.9% بين الرجال و98.4% بين النساء ، أما القلة القليلة التي سمح لها الاستعمار بتحصيل قسط من التعليم فلم تتجاوز نسبتها 5.1% بين الرجال ، و1.6% بين النساء .[1]

جدول رقم ــ 23 ــ

يبين تطور نسبة الأمية في الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي[2]

السنة	1832	1948	1955	1962
نسبة الأمية	%14	%94	%92	%85

وقد اعترف بعض المثقفين الفرنسيين بفداحة ما ارتكبه الاستعمار الفرنسي في حق الجزائريين ، من ناحية حرمانهم من التعليم ، حيث صرح رئيس الوفد الفرنسي الذي زار الجزائر عام 1954 ، بعد عودته إلى فرنسا قائلا : « لقد رأينا رأي العين كيف أن مليونين من أبناء المسلمين (الجزائريين) لا يتلقون أي تعليم على أي مقعد دراسي ، وذلك بعد أن بسط عليهم النظام الاستعماري رحمته طيلة 125عاما . رأينا المسلمين لا يشاركون في التعليم الابتدائي إلا على نسبة 10% ، وليس لهم في التعليم العالي إلا نحو ثلاثمائة طالب . » ثم أضاف قائلا : « رأينا الأبواب العلمية كلها موصدة في وجه المسلمين وخرجنا من كل ذلك بنتيجة عظيمة ، وهي أننا إذا كنا في فرنسا نجهل معنى العنصرية فإن العنصرية في القطر الجزائري هي القانون الرسمي المعمول به . »[3]

---

(1) د/ عمار بوحوش : أسباب الهجرة إلى فرنسا ، في : مجلة الثقافة ، عدد 14 ــ 1973 ، وزارة الإعلام والثقافة الجزائر ، ص 62 .

(2) الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : محو الأمية معلومات عامة ، مرجع سابق ، ص 12 .

(3) آثار محمد البشير الإبراهيمي : مرجع سابق ، ص ص 401 ، 402 .

4. 2. عدم تعميم التعليم

مما لا شك فيه ، أن النظام التعليمي الذي وضعته فرنسا في الجزائر ، لم يكن الهدف منه تعليم الجزائريين وتثقيفهم ، وإنما وضع هذا النظام أساسا من أجل تعليم أبناء المستوطنين الأوربيين ، وخدمة أهداف الاستعمار الفرنسي في الجزائر ، المتمثلة في فرنسة الشعب الجزائري وتنصيره ، وطمس تاريخه ، وتحطيم مقومات شخصيته حتى يتمكن من بسط سيطرته المطلقة والدائمة على الجزائر ، بحيث تصبح حقيقة وواقعا جزءا لا يتجزأ من فرنسا .

لذلك لم تتوسع فرنسا في التعليم في الجزائر ولم تنشئ المدارس إلا حيث كان يتواجد المستوطنون الأوربيون ، وبقدر ما كان يكفي لتعليم أبناء الأقلية الأوربية ، وقلة قليلة من الجزائريين كانت نسبتها لا تتجاوز 6% ثم ارتفعت بعد سنة 1954 إلى 20%.[1]

ولم يكتف الاستعمار بحرمان الجزائريين من التعليم الفرنسي فحسب ، بل منعهم من ممارسة تعليمهم الخاص ، حيث وضع شروطا قاسية لتأسيس المدارس ، وقاوم مقاومة شديدة كل مسعى وكل جهد يقوم به الجزائريون في هذا الاتجاه ،« فكانت المدارس العربية تُغلَق الواحدة تلو الأخرى ، وتُصادَر أموالها ، ويُلقَى بمعلميها في السجون والمنافي.»[2]

لهذا ، وجدت الجزائر نفسها غداة الاستقلال أمام تحد خطير ، فالمدارس القليلة التي ورثتها عن الاستعمار ، لم تكن تكفي لاستيعاب الأعداد الضخمة من الأطفال الذين كانوا في سن الدراسة ، والذين كان عددهم يزيد عن 2.000.000 طفل .

وبالإضافة إلى ذلك ، فقد كانت الجزائر تعاني نقصا فادحا في عدد المعلمين حيث كان عدد المعلمين الجزائريين يعد على الأصابع ، لأن الباب كان موصدا في وجههم فضلا عن كون الكثيرين منهم قد تركوا مهنة التعليم بعد الاستقلال ليلتحقوا بقطاعات أخرى كما أن المعلمين الفرنسيين قد رحلوا بالجملة عن الجزائر ، إذ غادر البلاد عشية الاستقلال أكثر من عشرة آلاف معلم فرنسي دفعة واحدة .

ولسد النقص الفادح في عدد المعلمين ، لجأت الجزائر إلى توظيف كل من كان قادرا على التعليم بالعربية أو بالفرنسية ، بغض النظر عن مستواه التعليمي ، كما لجأت إلى طلب المساعدة من الدول العربية ومن فرنسا نفسها .

---

(1) د/ تركي رابح : تجربة الجزائر في تكوين المكونين للمنظومة التربوية ، في : مجلة الثقافة ، عدد 95 ، سبتمبر ـ أكتوبر 1986 ، وزارة الثقافة والسياحة ، الجزائر ، ص 233 .

(2) أ / مولود قاسم نايت بلقاسم : إنية وأصالة ، مرجع سابق ، ص 79 .

هذه الإجراءات الثلاثة ، مكنت الجزائر من توفير 19.908 معلمين[1] ، وهو عدد لم يكن كافيا لتعليم جميع الأطفال الذين كانوا في سن الدراسة ، الذين قدر عددهم بنحو 2.138.124 طفلا .

وقد بلغ عدد التلاميذ في أول موسم دراسي بعد الاستقلال ، 777.636 تلميذا وتلميذة ، أي بنسبة 36.37% ، وهو ما يعني أن 1.360.488 طفلا لم يلتحقوا بمقاعد الدراسة لينضموا إلى جموع الأميين الغفيرة .

وأمام تلك الوضعية المزرية التي كان يعيشها قطاع التربية والتعليم ، لم يكن أمام الجزائر سوى خيار واحد ، وهو تكوين أكبر عدد ممكن من المعلمين وبناء أكبر عدد ممكن من المدارس ، لاستيعاب أكبر عدد ممكن من الأطفال الذين يبلغون سن التمدرس .

وهكذا ، ارتفع عدد التلاميذ من 777.636 تلميذا في الموسم الدراسي 62 ــ 63 إلى 2.206.893 تلميذا في الموسم الدراسي 72 ــ 73 ، ثم ارتفع عددهم إلى 2.972.242 تلميذا في الموسم الدراسي 78 ــ 79 ، وارتفعت نسبة التمدرس من 36.37% سنة 1963 إلى 66.51% سنة 1973 ، لتصل إلى 75% سنة 1979 . ورغم ذلك بقي حوالي ربع عدد الأطفال الذين كانوا في سن التعليم خارج مقاعد الدراسة ليلتحقوا بصفوف الأميين .

من هنا يتبين ، أن الجزائر بذلت جهودا كبيرة من أجل تعميم التعليم ، إلا أن تلك الجهود لم تحقق نتائج مرضية ، لقلة الإمكانيات المادية والبشرية من جهة ، وارتفاع الطلب الاجتماعي على التعليم ، نتيجة النمو الديمغرافي السريع الذي شهدته البلاد بعد الاستقلال ، حيث لم تتعد نسبة التمدرس في الموسم الدراسي 78 ــ 79 على المستوى الوطني 76% ، ولم تتجاوز في بعض الولايات نسبة 50% ، مثل الجلفة 45% والشلف 46% ، والمدية 49% ، وكذلك الحال في ضواحي المدن الكبرى مثل الجزائر العاصمة 97% وضواحيها 73.10% ، ووهران 78.47% وضواحيها 63.27% وقسنطينة67.49% وضواحيها 62.16%.[2]

---

[1] الطاهر زرهوني التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ، مرجع سابق ، ص 43 .

[2] الطاهر زرهوني : التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ، الثقافة / 93 ، مرجع سابق ، ص 161 .

جدول رقم ــ 24 ــ

يوضح تطور نسبة التمدرس حسب الجنس من سنة 1965 إلى سنة 1995[1]

السنة الدراسية	النسبة بين الذكور	النسبة بين الإناث	المجموع
1965 ــ 1966	%59.80	%38.64	% 43.41
1970 ــ 1971	%70.35	%44.38	% 57.20
1975 ــ 1976	%86.71	%59.54	% 73
1978 ــ 1979	%88.27	%63.23	% 75
1986 ــ 1987	%93.6	%83.35	%89.6
1993 ــ 1994	%93.36	%81.30	%87.43
1994 ــ 1995	%97.30	%90.34	%93.90

هذا فيما يخص النسبة العامة للتمدرس ، أما بين الإناث فقد بقيت النسبة منخفضة مقارنة بالذكور ، إن على المستوى الوطني أو على مستوى الولايات ، فعلى المستوى الوطني ، بلغت النسبة 38.64% في الموسم الدراسي 65 ــ 66 ، ثم ارتفعت في الموسم الدراسي 70 ــ 71 إلى 44% ، لتصل في الموسم الدراسي 78 ــ 79 إلى 63% وحسب الولايات بلغت 31% في ولاية الجلفة ، و32% في ولاية الشلف ، و33% في ولاية المدية .[2]

وقد بين الإحصاء العام للسكان والسكن الذي أجري سنة 1987[3] ، أن نسبة التمدرس في السنة الدراسية 86 ــ 87 تراوحت بين 96% في ولاية الجزائر ، و59% في ولاية أدرار ، ولم تتجاوز 70% في إحدى عشرة ولاية أما بين الإناث فلم تتخط نسبة التمدرس 70% في ثلاث وعشرين ولاية .

---

(1) الجدول مستنتج من المراجع التالية :

ــ د/ تركي رابح : أصول التربية والتعليم ، مرجع سابق .

ــ الطاهر زرهوني : التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ، مرجع سابق .

ــ الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : محو الأمية معلومات عامة ، مرجع سابق .

ــ المركز الوطني لمحو الأمية : تجربة المركز الوطني في ميدان محو الأمية ، مرجع سابق .

ــ Unesco. Rapport mondial sur l'education .OP . Cit .

(2) الطاهر زرهوني ، الثقافة /93 ، مرجع سابق ، ص 157 .

(3) الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : محو الأمية معلومات عامة ، مرجع سابق ، ص ص 13 ــ 15 .

وسجلت أضعف نسب التمدرس على المستوى الوطني في ولاية أدرار بـــ 44% ثم المدية بنسبة 46.1% ، ثم تيسمسيلت بنسبة 48.5% . وكان الفارق بين الجنسين يصل في بعض الولايات إلى 40 نقطة لصالح الذكور ، مثلما هو الحال في ولاية المدية التي بلغت نسبة التمدرس بين الذكور فيها 86.8% ، بينما لم تتعد بين الإناث 46.1% .[1]

جدول رقم ــ 25 ــ

يبين نسبة التمدرس حسب الجنس في بعض الولايات في الموسم الدراسي 87 ــ 88[2]

الولاية	النسبة بين الذكور	النسبة بين الإناث	المجموع
أدرار	%73.2	%44	%59
تيسمسيلت	%79.3	%48.5	%64
عين الدفلة	%81.9	%50.9	%66.8
غليزان	%81.6	%54.1	%67.7
المدية	%86.8	%46.1	%67.5
المسيلة	%80.4	%55.3	%68.3
خنشلة	%85.8	%60.9	%73.5
سوق اهراس	%82.2	%67.6	%75.1

وحسب الإحصاء العام للسكان والسكن الذي أجري سنة 1998 ، فإن نسبة التمدرس بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات و15 سنة ، بلغت 81.61%. وهو ما يعني أن 18.39 % من الأطفال مازالوا خارج مقاعد الدراسة .

وقد نتج عن عدم تعميم التعليم وانخفاض نسبة التمدرس ، بقاء آلاف الأطفال خارج المدارس على مدى العقود الأربعة الماضية ، لينضموا تباعا إلى جموع الأميين الغفيرة ولعل هذا ما يفسر الزيادة المذهلة في عدد الأميين المطلق منذ الاستقلال ، حيث ارتفع عددهم من 5.600.000 شخص سنة 1962 ، إلى 7.411.000 شخص سنة 1989 .[3]

---

[1] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: محو الأمية معلومات عامة ، مرجع سابق ، ص 14 .

[2] المرجع نفسه ، ص ص 13 ــ 15 .

[3] المرجع نفسه ، ص 4 .

جدول رقم ــ 26 ــ

عدد الأميين ونسبة الأمية حسب فئات العمر (إحصاء 1987)[1]

فئات العمر	عدد الأميين	نسبة الأمية
10 ــ 14	389.023	%13.64
15 ــ 19	516.983	%20.90
20 ــ 24	683.474	%31.03
25 ــ 29	694.783	%42.17
المجموع	2.284.263	%24.89

وكشف إحصاء عام 1989 ، أن عدد الأميين الذين تقل أعمارهم عن 29 سنة (أي الذين ولدوا بعد عام 1960) ، كان يقدر بحوالي 2.000.000 أمي وأمية .

جدول رقم ــ 27 ــ

يوضح عدد الأميين ونسبة الأمية حسب الجنس (إحصاء 1989)[2]

فئات العمر	الذكور	الإناث	المجموع
10 ــ 14	74.000	291.000	365.000
15 ــ 19	100.000	333.000	433.000
20 ــ 24	127.000	406.000	533.000
25 ــ 29	229.000	562.000	791.000
المجموع	530.000	1.592.000	2.122.000

---

(1) المركز الوطني لمحو الأمية : مشكلة الأمية في الجزائر ــ مدخل عام ــ الجزائر 1995 ، ص 5 .

(2) الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : محو الأمية معلومات عامة ، مرجع سابق ، ص 12 .

4. 3. التسرب المدرسي

أولت الجزائر قطاع التربية والتعليم عناية فائقة في برامج التنمية ، وبذلت جهودا كبيرة من أجل تعميم التعليم وتوسيع قاعدته ليشمل جميع الأطفال من دون تمييز أو إقصاء حيث تبنت مبدأ ديمقراطية التعليم ومجانيته في جميع المراحل ، وجعلته إلزاميا على كل طفل بلغ سن الدراسة ، وذلك بهدف تجفيف منابع الأمية والقضاء عليها في مهدها .

ولاشك أن الدارس لتطور النظام التعليمي في الجزائر ، يلاحظ أن تحسنا كبيرا طرأ على التعليم في مختلف مراحله على المستويين الكمي والنوعي على حد سواء ، فعلى المستوى الكمي ، تضاعف عدد التلاميذ عدة مرات في مختلف مراحل التعليم وعلى المستوى النوعي أو الكيفي ، بُذِلَت جهود كبيرة من أجل إصلاح وتطوير التعليم في فلسفته وأهدافه ومناهجه ولغته .

إلا أن معظم الدراسات التي تناولت التعليم في الجزائر بعد الاستقلال ، تذهب إلى أن التحسن الذي طرأ على التعليم كان ــ في مجمله ــ كميا وغير تام ، وأنه تَمَّ على حساب نوعية التعليم ومضمونه ، حيث بقي النظام التعليمي يعاني من نقائص ومشاكل كثيرة ، مثل اكتظاظ الأقسام ، وقلة الوسائل التربوية ، ونقص المعلمين المؤهلين علميا وتربويا ، وانخفاض مستوى التعليم المقدم للتلاميذ ، وارتفاع نسب الرسوب والتسرب بين التلاميذ .

4. 3. 1. مفهوم التسرب

التسرب (L‘abandon) هو انقطاع التلميذ عن الدراسة ، وتركه للمدرسة قبل نهاية المرحلة الدراسية التي هو مسجل فيها . لكن التسرب الذي يعنينا هنا ، وهو من أكثر أنواع التسرب شيوعا ، هو تسرب التلميذ من المدرسة الابتدائية قبل نهايتها أي قبل أن يتزود بالحد الأدنى من التعليم ، الذي يُمَكِّنُه من الاستمرار في القراءة والكتابة[1] ، مما يؤدي به إلى الوقوع في فخ الأمية ، وبذلك تذهب الجهود والأموال التي أنفقت على تعليمه هدرا ، لهذا يطلق المختصون على ظاهرتي الرسوب والتسرب مصطلح الهدر المدرسي (La déperdition scolaire) .

ويشير هذا النوع من التسرب ، إلى العلاقة الوثيقة الموجودة بين التسرب والرسوب إذ أن التلاميذ الذين يرسبون ، ولا يَتَمَكنون من إنهاء دراستهم الابتدائية في المدة الزمنية

---

[1] Unesco. Occasions Perdues , Op. cit , p 11 .

النظامية المحددة ، يتسربون من المدرسة قبل نهاية المرحلة وقد يعيدون السنة ويرسبون وبالتالي يضطرون إلى ترك المدرسة في نهاية المطاف نتيجة الرسوب المتكرر .

ومن الثابت ، أن التلاميذ الذين يغادرون مقاعد الدراسة قبل نهاية المرحلة الابتدائية أي قبل أن يتزودوا بالقدر الكافي من التعليم الذي يمكنهم من الاستمرار في القراءة والكتابة يعودون إلى الأمية بعد فترة قصيرة نسبيا من مغادرتهم للمدرسة ، لأن مكتسباتهم المعرفية تَتّسم بالتنوع والسطحية أكثر مما تَتّسم بالعمق والتجدر ، الأمر الذي يجعلها هشّة ، سرعان ما تتلاشى وتَضْمَحِل ثم يسدل عليها ستار النسيان .

لهذا ، يدعو خبراء محو الأمية والمنظمات الدولية المتخصصة إلى ضرورة محاربة ظاهرة التسرب المدرسي ، وذلك من خلال توفير كل الوسائل والمستلزمات التربوية التي من شأنها أن تجعل التلاميذ يكملون مرحلة التعليم الابتدائي ، أو السنوات الأربعة الأولى منه على الأقل ، التي تمثل الحد الأدنى المطلوب من التعليم ، الذي يسمح لهم باكتساب المعارف والمهارات والخبرات الأساسية ، التي تمكنهم من الاستمرار في القراءة والكتابة وعدم الارتداد إلى الأمية(1) ، وتؤهلهم للاضطلاع الكامل بدورهم في المجتمع ، كمواطنين وكأولياء وكأفراد منتجين .

ومشكلة التسرب المدرسي ، هي مشكلة عالمية ، تعاني منها جميع الدول ، ولكن بدرجات متفاوتة ، حيث تختلف معدلات التسرب من بلد لآخر ، بحسب خلفيته التاريخية ودرجة تقدمه ونموه الاقتصادي ، وبحسب نضج وتكامل تنظيمه الاجتماعي .(2)

4. 3. 2. أسباب ظاهرة التسرب

لظاهرة التسرب المدرسي أسباب وعوامل عديدة ومتباينة ، منها ما هو تربوي يتعلق بالنظام التعليمي ، مثل :

1 ــ نقص كفاءة المعلمين وضعف طرق التدريس .

2 ــ قصور المناهج الدراسية وعدم ملاءمة البرامج ومحتوى المقررات لحاجات التلاميذ وميولهم ورغباتهم واهتماما تهم .

3 ــ طول الموسم الدراسي وعدم تناسبه مع البيئة المحلية .

---

(1) أنظر : ــ . Unesco : Occasions Perdues , Op.cit , p 9

أو : ــ . Unesco : L'éducation des adultes dans un monde à deux vitesses , Op.cit , p 22

(2) فهد ابراهيم القاشي الغامدي : الخدمات الإرشادية وأثرها في الحد من ظاهرة التسرب الدراسي بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر 1997 ، ص 42 .

4 ــ ضعف أساليب التقييم ونظم الامتحانات ، التي تبقى ــ في كثير من الأحيان ــ آلية لتصفية التلاميذ ، وليست أداة لقياس درجة تحصيلهم الدراسي وتصحيح أخطاء العملية التعليمية .

ومنها ما هو شخصي أو عائلي ، ويتعلق بالتلميذ نفسه وبمحيطه العائلي ، مثل :

1 ــ الظروف الصحية للتلميذ .

2 ــ الغياب المتكرر للتلميذ عن الدراسة .

3 ــ كبر سن التلميذ وعدم قدرته على مواصلة الدراسة .

4 ــ الزواج المبكر .

5 ــ التفكك الأسري وسوء العلاقات بين الوالدين .

6 ــ الظروف المادية للأسرة .

كما أن للتسرب عوامل وأسباب اجتماعية واقتصادية أيضا ، مثل :

1 ــ العادات والتقاليد الاجتماعية السائدة في الأرياف ، التي تجبر الإناث على ترك مقاعد الدراسة في سن مبكرة ، حفاظا على حرمة وشرف الأسرة .

2 ــ موقف المجتمع من قضية تعليم المرأة .

3 ــ انخفاض المستوى التعليمي والثقافي والاجتماعي للأسرة وانتشار الأمية بين الآباء والأمهات .

4 ــ الفقر وانخفاض مستوى المعيشة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة .

5 ــ حاجة بعض الأسر إلى تشغيل الأطفال في بعض الأعمال ، كالزراعة والرعي للمساهمة في تحمل أعباء المعيشة .

6 ــ انخفاض القيمة الاجتماعية للتعليم ، ومحدودية الفائدة منه في تحديد مستوى الدخل أو في الحصول على فرصة عمل ، وتوفير فرص عمل للمستويات التعليمية المتدنية .

وقد أكدت الكثير من الدراسات التي أجريت في مختلف دول العالم ، وجود علاقة وثيقة بن معدلات الرسوب والتسرب ، ونسبة الأفراد الذين يعيشون تحت مستوى الفقر حيث لوحظ أنه كُلَّما ارتفع الدخل الفردي ، وتحسنت ظروف معيشة السكان ، وتوفرت لهم الرعاية الصحية الجيدة ، والمياه الصالحة للشرب ، كُلَّما انخفضت نسب الرسوب والتسرب بين التلاميذ ، وزادت فرص استمرارهم في الدراسة ، والعكس صحيح . كما أنه لوحظ أن نسب الرسوب والتسرب تتفاوت بحسب المستوى التعليمي للأولياء .[1]

---

(1) Unesco : Occaions Perdues , op.cit , pp 29 – 31 .

وبشكل عام ، فإن الدراسات تؤكد أن ظاهرة التسرب ترتبط أساسا بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع ، بينما ترتبط ظاهرة الرسوب بنوعية السياسة التعليمية التي تنتهجها الدولة(1) ، وإن كانت بعض الدراسات قد أكدت أن للخلفية الاجتماعية للتلاميذ أُثر كبير على فرص نجاحهم في الدراسة واستمرارهم فيها .

وتجدر الإشارة في هذا السياق ، إلى أنه لا توجد دراسات في الجزائر أفردت لدراسة ظاهرتي الرسوب والتسرب ، وإنما تناولتهما معظم الدراسات في إطار الحديث عن نظام التعليم بعد الاستقلال ، كما أن هذه الدراسات لم تهتم بالبحث في الأسباب التي تؤدي إلى هاتين الظاهرتين .

وتشير الأرقام الخاصة بحجم ظاهرة الرسوب في الجزائر إلى أن نسبة التلاميذ الراسبين في المدارس الابتدائية ، كانت تتجاوز 12% قبل 1980 ، حيث بلغت 12.57% في الموسم الدراسي 72 ــ 73 ، أي حوالي 277.485 تلميذا ، وقدرت في الموسم الدراسي 78 ــ 79 بــ 13.18% ، أي حوالي 391.922 تلميذا . (2)

وبعد شروع الجزائر في تطبيق نظام المدرسة الأساسية سنة 1981 ، تم اعتماد نظام الانتقال الآلي للتلاميذ ، لذلك انخفضت نسب الرسوب قليلا لتستقر في حدود 09% لكنها بقيت مرتفعة في السنة السادسة ، حيث بلغت 31.4% سنة 1983(3) ، ثم انخفضت سنة 1995 إلى 16%(4) ، لترتفع مرة أخرى سنة 1998 إلى 18%(5) ، ثم إلى 19.60% سنة 1999 ، أي 29.90% بين الذكور ، و 21.34% بين الإناث .(6)

---

(1) Unesco : L ' éducation des adultes dans un monde à deux vitèsses , op.cit , p 33 .

(2) الطاهر زرهوني : التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ، الثقافة / 93 ، مرجع سابق ، ص ص 155 ــ 161 .

(3) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية في الوطن العربي 1988 ــ 1989 تونس 1991 ، ص 86 .

(4) رشيد بوفلغط : التنمية المدرسية في الجزائر بين الإرث التاريخي والتحولات الاجتماعية المجالية ، رسالة ماجستير جامعة قسنطينة ، الجزائر 2001 ، ص 103 .

(5) Ennouar Cherif Chakib : Programme d'adjustement structurel et résultats socio-économiques en Algérie . in : Revue Sciences Humaines , N.18 , décembre 2002 , Université Mantouri , Constantine , p 53 .

(6) نادية بوشلالق : الحاجات النفسية الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي ، رسالة دكتوراه ، جامعة قسنطينة ، الجزائر 2002 ، ص 13 .

جدول رقم ــ 28 ــ

يبين نسب الرسوب في السنة السادسة أساسي في الموسم الدراسي 1999 ــ 2000[1]

الولاية	نسبة الرسوب بين الذكور	نسبة الرسوب بين الإناث
الأغواط	%40	%30.97
بشار	%42	%35.97
بومرداس	%40.28	%27.66
جيجل	%37.23	%29.34
المسيلة	%35.65	%27.73
عين تيموشنت	%35.58	%25.75

أما فيما يتعلق بظاهرة التسرب ، فإن الإحصائيات تبين أن نسبها كانت مرتفعة جدا حيث وصل عدد التلاميذ المتسربين من المدارس الابتدائية ، في الفترة الممتدة من سنة 1964 إلى سنة 1969 ، إلى أكثر من مليون تلميذ سنويا ، ووفقا لهذه الإحصائيات ، يكون عدد التلاميذ المتسربين من المدارس الابتدائية من سنة 1963 إلى سنة 1969 قد وصل إلى 8.362.654 تلميذا ، وهو أمر يثير الفزع والذهول .

جدول رقم ــ 29 ــ

يبين عدد التلاميذ المتسربين في التعليم الابتدائي من سنة 1963 إلى سنة 1969[2]

السنة	س .1	س . 2	س . 3	س. 4	س . 5	س . 6	المجموع
1964	289690	321197	205472	140168	107223	60496	1124246
1965	268530	360158	267300	181929	129045	73164	1180126
1966	265550	346681	283768	205333	136777	62891	1301000
1967	275094	248305	374950	241444	166447	74960	1381200
1968	284347	274603	293559	321432	193026	93424	1460391
1969	262552	262552	293704	306247	250082	116473	1615473

---

(1) المرجع السابق ، ص 261 .

(2) Djamel Eddine Guerrid : Système d 'enseignement et rapport au système d 'eneignement en Algérie , thèse de 3ème.cycle , Paris , France 1977 , p 22 .

نقلا عن : سعيد عيادي : التنشئة السياسية بين المدرسة والبيئة الثقافة ، دراسة سوسيولوجية في التفكير السياسي لطلاب الأقسام النهائية في الجزائر ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر 1991 ، ص51 .

لكن هذه الإحصائيات غير رسمية ، وقد يكون مُبالغا فيها ، لكن من المؤكد أن الأوضاع التي كانت سائدة في مدارسنا ، لا تختلف كثيرا عن الواقع المظلم الذي ترسمه هذه الأرقام ، نظرا للمشاكل والصعوبات الكثيرة التي واجهتها المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال ، مثل نقص المعلمين المؤهلين ، وكثرة عدد التلاميذ ، وضعف البرامج الدراسية وقلة التجهيزات والوسائل التربوية ، مما أَثّر على مستوى ونوعية التعليم وأدى إلى ارتفاع نسب الرسوب والتسرب .

وقد بلغت نسبة التسرب سنة 1971 ، 64%[1] ، وقدر عدد المتسربين سنة 1979 بنحو 250.000 تلميذ ، وبلغ عدد المتسربين سنوات 1979، 1980 و1984 على التوالي: 321.000 و336.000 و371.000 تلميذ[2] ، أي ما مجموعه 1.590.000 تلميذ .[3]

جدول رقم ــ 30 ــ

يوضح معدل الاستمرار في الدراسة لكل 1000 تلميذ سنتي 1971 و1980[4]

السنة	السنة.1.إ	السنة.2.إ	السنة.3.إ	السنة.4.إ	السنة.5.إ	السنة.6.إ
1971	1000	981	973	929	897	687
1980	1000	968	950	916	876	765

وبلغت نسبة التسرب في الموسم الدراسي 1986 ــ 1987 ، 5.42% ، أي حوالي 276.872 تلميذ ، ثم ارتفعت النسبة في السنة الدراسية 1987 ــ 1988 إلى 6.79% وبلغ عدد المتسربين 369.892 تلميذا وتلميذة .[5]

---

(1) قاسم مزيان : الكفاية الإنتاجية لمعلم المدرسة الأساسية ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر 1995 ، ص 59 .

(2) سكينة زواوي : تنمية القوى العاملة وعلاقته بمتطلبات التكنولوجيا في المصنع الجزائري ، رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة ، الجزائر 1988 ، ص 129 .

(3) أحمد بوكابوس : انحراف الأحداث الإدماج الاجتماعي لهم ، دراسة ميدانية في مركز إعادة التربية بئر خادم 2 الجزائر ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر 1987 ، ص 12 .

(4) د/ نبيل يعقوب النواب ــ د/ ناذر فرجاني : مستقبل التعليم والبطالة في الوطن العربي ، المعهد العربي للتخطيط الكويت ، دار طلاس ، دمشق ، سوريا 1998 ، ص 40 .

(5) أوقاسي لونيس : آراء الأحداث الجانحين حول تكوينهم المهني داخل مؤسسة إعادة التربية ، رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة ، الجزائر 1994 ، ص ص 36 ، 37 .

وقد انخفضت نسب التسرب في الثمانينات ، لكنها عادت إلى الارتفاع في التسعينات حيث بلغت في الموسم الدراسي 1999 ــ 2000 نسبة 4.30%.[1]

جدول رقم ــ 31 ــ

يوضح عدد التلاميذ المتسربين في التعليم الأساسي من سنة 1994 إلى سنة 1999[2]

السنة الدراسية	عدد التلاميذ
1994 ــ 1995	154129
1995 ــ 1996	144380
1996 ــ 1997	121548
1997 ــ 1998	118049
1998 ــ 1999	114457
المجموع	652.563

ولعل ذلك يعود إلى الظروف التي مرّت بها البلاد ، والتحولات الاقتصادية والاجتماعية الكبيرة التي عرفتها خلال العشرية الماضية ، التي أثرت تأثيرا بالغا على المجتمع حيث انتشرت البطالة والفقر ، وانخفض مستوى المعيشة بشكل كبير ، وهي كلها عوامل تزيد من ارتفاع نسب الرسوب التسرب .

ومنذ عام 1994 ، يقدر المختصون عدد المتسربين في جميع مراحل التعليم بما يتراوح بين 500.000 و600.000 تلميذ سنويا[3] ، وهو ما تؤكده تقارير المجلس الأعلى للتربية ، مما يستوجب اتخاذ إجراءات عاجلة للحد من هذه الظاهرة ، لما لها من انعكاسات خطيرة على مختلف الأصعدة .

ويلاحظ أن نسبة التسرب ترتفع كلما صعدنا في سلم التعليم ، حيث تبدأ بنسبة 0.72% في السنة الأولى ابتدائي ، وتصل إلى 2.49% في السنة الرابعة ، لتنتهي بنسبة 7.33% في السنة السادسة .

---

(1) شريفي حليمة : فهم ظاهرة التخلي ، أسبابها وآثارها ، دراسة في ولاية برج بوعريريج ، رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة ، الجزائر 2001 ، ص 3 .

(2) رشيد بوفلغط : التنمية المدرسية في الجزائر بين الإرث التاريخي والتحولات الاجتماعية المجالية ، مرجع سابق ص 109 .

(3) Ennouar Cherif Chakib : Op. cit .

كما يلاحظ أن نسبة التسرب أعلى بين الذكور منها بين الإناث ، ويزداد الفارق بين الجنسين في السنوات الأولى ، ثم يأخذ في التقلص شيئا فشيئا كلما تقدمنا في سلم التعليم فقد بلغت نسبة التسرب بين الإناث 31.60% في السنة الأولى ، ثم ارتفعت إلى 36.32% في السنة الثالثة ، ثم إلى 41.13% في السنة الخامسة ، لتصل إلى 44.14% في السنة السادسة .

جدول رقم ــ 32 ــ

نسب التسرب في التعليم الابتدائي حسب الجنس في السنة الدراسية 97 ــ 98[1]

السنة	نسبة التسرب	عدد المتسربين	الذكور	الإناث
السنة الأولى	%0.72	5846	%68.40	%31.60
السنة الثانية	%0.60	4786	%81.32	%19.68
السنة الثالثة	%0.77	6084	%63.68	%36.32
السنة الرابعة	%2.49	19.033	%66.36	%33.64
السنة الخامسة	%3.52	25.012	%58.87	%41.13
السنة السادسة	%7.33	57.288	%55.86	%44.14

ولا شك أن ظاهرة التسرب المدرسي تعتبر أحد أهم الأسباب التي ساهمت في تفاقم مشكلة الأمية في الجزائر ، فقد بين إحصاء العام للسكان والسكن سنة 1977 أن نسبة الأمية بين الفئة التي تتراوح أعمارها بين 15 و 17 عاما ، كانت تبلغ 39.7% ثم انخفضت سنة 1982 إلى 20.4 % .[2]

وبين إحصاء عام 1987 ، أن نسبة الأمية بين الفئة التي تتراوح أعمارها بين 10 سنوات و14 سنة كانت تبلغ 13.64% ، وبين الفئة التي تتراوح أعمارها بين 15 و 19 سنة 20.90% ، وكشف الإحصاء أن عدد الأميين الذين تقل أعمارهم عن 29 عاما كان يقدر بحوالي 1.895.240 أميا وأمية .[3]

---

(1) رشيد بوفلغط : التنمية المدرسية في الجزائر بين الإرث التاريخي والتحولات الاجتماعية المجالية ، مرجع سابق ص 112 .

(2) Abdellatif Fetni : Alphabétisation et postalphabétisation dans le cadre de l’education continue , l’expérience Algériènne . in : Stratégies d’apprentissage pour la postalphabétisation et l’éducation continue en Algérie , en Egypte et au Kowait , Institut de l’unesco pour l’éducation , Hambourg , Allemagne 1988 , p25 .

(3) المركز الوطني لمحو الأمية : مشكلة الأمية في الجزائر ، مدخل عام ، مرجع سابق ، ص 5 .

جدول رقم ــ 33 ــ

يوضح نسبة الأمية وعدد الأميين بين الفئة 10 ــ 29 سنة (إحصاء 1987)[1]

فئات الأعمار	نسبة الأمية	عدد الأميين
10 ــ 14	%13.64	389.023
15 -19	%20.90	516.983
20 -24	%31.03	683.474
25 -29	%42.17	694.783

5. جهود محو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر

5. 1. جهود محو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر قبل الاستقلال

إن جهود الجزائر في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، ليست وليدة عهد الاستقلال بل تعود إلى فترة الاحتلال الفرنسي ، وتحديدا إلى ما قبل الحرب العالمية الأولى ، وهي الجهود التي بدأها الشيخ عبد الحميد ابن باديس سنة 1912 بعد عودته من الزيتونة في جامع سيدي قموش للصغار نهارا ، وجامع سيدي الأخضر للكبار مساء .

ثم توسعت هذه الحركة بعد تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين سنة 1931 التي كان من أبرز أهدافها محاربة الجهل والأمية ، والتصدي لمخططات الاستعمار الرامية إلى تجهيل الجزائريين وفرنستهم وتنصيرهم ، والقضاء على مقومات شخصيتهم العربية الإسلامية .

وقد بذلت جمعية العلماء المسلمين في ظل الاحتلال الفرنسي جهود وتضحيات كبيرة من أجل نشر التعليم ومحاربة الأمية بين الجزائريين ، والحفاظ على اللغة والثقافة العربية في الجزائر ، حيث أنشأت المدارس الحرة لتعليم الناشئة في طول البلاد وعرضها[à]

---

[1] المركز الوطني لمحو الأمية : مشكلة الأمية في الجزائر ، مدخل عام ، مرجع سابق ، ص 5 .

[à] كانت أول مدرسة أنشأتها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين هي مدرسة التربية والتعليم في قسنطينة سنة 1936 وقد وصل عدد المدارس التي أنشأتها الجمعية في مختلف جهات القطر الجزائري سنة 1955 ، إلى حوالي 400 مدرسة كان يتعلم بها نحو 75000 تلميذ ، كما أنشأت الجمعية معهدا ثانويا في مدينة قسنطينة ، كان يضم قرابة 1000 تلميذ . أنظر : ــ عيون البصائر ، من آثار محمد البشير الإبراهيمي ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر ، بدون تاريخ ص 279 .

وخصت الكبار بدروس ليلية ، فضلا عن دروس الوعظ والإرشاد في المساجد[1] ، وهو « جهد لم يسجل لأية فئة منظمة في العالم الإسلامي، كما سجل لهذه الجمعية المجاهدة.»[2]

وللوقوف على مدى الاهتمام الكبير الذي كانت توليه جمعية العلماء المسلمين الجزائريين لمشكلة الأمية نورد هذا النص ، الذي هو جزء من دراسة أعدَّها نائب رئيس الجمعية ، الشيخ محمد البشير الإبراهيمي حول الأمية بعنوان "**الأمية وآثارها وطرق مقاومتها**" ، يقول فيه : « الأمية بمعناها اللغوي العرفي ، وهو الجهل بالقراءة والكتابة مرض فتاك ، ونقيصة مجتاحة ، ورذيلة فاضحة ، وشلل وزمانه في جسم الأمة التي تبتلى بها ، فإذا كنا نعرف من شئون الأفراد أن من يصاب بشلل تتعطل منه وظيفة العضو المصاب ، كذلك يجب أن نعرف من شئون الأمم هذه الآثار السيئة التي تنشأ عن الأمية وهي تعطيل المواهب والقوى ، مع الفرق العظيم بين تعطيل أجزاء الجسم وتعطيل أجزاء الأمة .

لا تفشو الأمية في الأمة إلا أفقدتها معظم خصائص الحياة ، وأكبر جناية تجنيها الأمية على الأمم ، هي القضاء على التفكير ، والتفكير هو المعيار الذي توزن به القيم العقلية في الأمة سموا وإسفافا ، ومحال أن يسمو تفكير الأمي ، لأن فكره في قفص من أميته ، وهو كطائر قص جناحاه ، فلا يغنيه مع ذلك أن يكون اسمه طائرا .

وكلنا يعلم أن تعميم التعليم بقدر المستطاع هو قطع لانتشار الأمية وتضييق لدائرتها ولقد كانت لجمعية العلماء جولات صادقة في هذا المضمار ، وهو تعليم الصغار ، رغم العراقيل والصعوبات ، ولكنها اليوم وقد أرادت أن تحمل على الأمية أمام واجب أعظم يستدعي عملا أوسع ومجهودا أثقل .»[3]

وقد أشاد بجهود جمعية العلماء في نشر التعليم ومحاربة الجهل والأمية في أوساط الشعب الجزائري الفرنسيون أنفسهم ، و"الحق ما شهدت به الأعداء" ، فقد صرح رئيس الوفد الفرنسي الذي قام بزيارة استطلاعية إلى الجزائر سنة 1954 بعد عودته إلى فرنسا قائلا : « رأينا التعليم الحر الذي تقوم بنشره جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ، وعلمنا أن هذه لجمعية تشرف على ما يزيد عن مائة وخمسين مدرسة ، وأنها تعلم قرابة 45 ألفا

---

[1] عمر بن قينة : ابن باديس رجل الإصلاح والتربية ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1974 ، ص 26 .

[2] د/ عبد الله شريط : نظرية حول سياسة التعليم والتعريب ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر 1984 ، ص 9 .

[3] سجل مؤتمر جمعية العلماء المسلمين الجزائريين المنعقد بمركزها العام بنادي الترقي بالجزائر ، دار الكتب ، الجزائر 1982 ، ص ص 95 ــ 100 .

من البنين والبنات ، تنتشلهم من بين أيدي الجهل والإهمال . فنحن لا يسعنا إلا أن نثني الثناء الحار على هذا المجهود الصالح الذي تقوم به هذه الجمعية ، وإننا لنشجعها على الاستمرار فيه ، ونشيد بمجهودها وأعمالها .»[1]

5. 2. جهود محو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر بعد الاستقلال

أما بعد الاستقلال ، فقد دخلت جهود مكافحة الأمية مرحلة جديدة ، حيث تمت معالجتها في إطار عملية التنمية الشاملة . وقد انطلقت الحملة ضد الأمية في الجزائر بصفة رسمية سنة 1963 ، حين تشكلت **"اللجنة الوطنية لمكافحة الأمية"** برعاية حزب جبهة التحرير الوطني . وقد قامت هذه اللجنة بتأليف كتابين في القراءة ، أحدهما بالعربية والآخر بالفرنسية وكتابين في الحساب[à] ، أحدهما بالعربية والآخر بالفرنسية أيضا ثم شرعت في فتح فصول محو الأمية .

وفي عام 1964 ، أنشئ **"المركز الوطني لمحو الأمية"** تحت رعاية وزارة الإرشاد القومي للإشراف على عملية محو الأمية ، وقد حددت مهام هذا المركز فيما يلي:

1 ــ عملية البحث في الطرق التربوية الخاصة بتعليم الكبار .

2 ــ إعداد البرامج والوسائل التعليمية الخاصة بمحو الأمية ، من كتب وصور وأفلام وبطاقات ، وغيرها .

3 ــ تكوين المنشطين والمعلمين وتدريبهم على الطرق التربوية في تعليم الكبار .

4 ــ المراقبة والإشراف على سير عمل المراكز الجهوية لمحو الأمية .

5 ــ مراقبة سير عملية محو الأمية وتقويمها تقويما علميا .

6 ــ تبادل المعلومات والخبرات مع الهيئات والمنظمات الدولية والأجنبية المختصة .

ونص المرسوم على إنشاء مراكز جهوية لمحو الأمية عبر كافة ولايات ودوائر وبلديات الوطن[àà] ، كما نص على أن تكون اللغة العربية ، لغة التعليم في محو الأمية غير أنه يمكن أن يكون التعليم باللغة الأجنبية (الفرنسية) ، وذلك مراعاة لوسائل الأمة

---

[1] آثار محمد البشير الإبراهيمي ، مرجع سابق ، ص 402 .

[à] هذين الكتابين كانا موجهين إلى القطاع الجماهيري ، وهما : حرب على الجهل أتحرر (قراءة) ، وحرب على الجهل أحسب (حساب) ، كما ألفت اللجنة كتابا آخر تابع لكتاب القراءة ، وهو خاص بمعلمي محو الأمية .

[àà] أنشئت بدل هذه المراكز ثلاثة فروع جهوية في كل من الجزائر العاصمة وعنابة ووهران ، كما أنشئت مكاتب لمحو الأمية بمديريات التربية في الولايات سنة 1971 ، ثم ألغيت هذه المكاتب سنة 1980 .

وحاجياتها . لذلك فقد كانت برامج محو الأمية تتم باللغة العربية وباللغة الفرنسية ، حيث تترك للمتعلم حرية اختيار اللغة التي يريد محو أميته بها .

وفي سنة 1995 ، صدر مرسوم تنفيذي[à] تحوَّل بموجبه **"المركز الوطني لمحو الأمية"** إلى **"الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار"** ، وحدَّدَ مرسوم التحويل في مادته الرابعة مهام الديوان فيما يلي[1] :

1 ــ الديوان هو وسيلة الدولة لإنجاز السياسة الوطنية في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار قصد ضمان حق فئة الأميين في التعليم خارج النظام التربوي العام ، وتأطير جميع الأعمال والأنشطة التي تقوم بها المؤسسات والهيئات العامة والخاصة والحركة الجمعوية في هذا المجال ، وتوفير شروط نجاحها ، والسهر على متابعتها ومراقبتها وتقويمها .

2 ــ يضمن توفير البرامج والمناهج والنماذج الأساسية للكتب ووسائل التعليم الخاصة بمحو الأمية وتعليم الكبار .

3 ــ السهر على ضمان حق الأميين في التعليم .

4 ــ ضمان الاستغلال الأحسن للإمكانات والوسائل المادية والمالية والبشرية التي تسخرها الدولة من أجل تحقيق أهداف محو الأمية وتعليم الكبار .

5 ــ تجسيد أبعاد التضامن الاجتماعي بتعميم أنشطة محاربة الأمية وتعليم الكبار في أوساط المجتمع عن طريق تعبئة كافة الإمكانات الوطنية وتأطيرها وتنظيمها .

6 ــ تكوين إعداد معلمي محو الأمية وتعليم الكبار .

7 ــ يتولى مهمة التحسيس والتوعية ويعمل على تعبئة كل الطاقات من أجل إنجاح برامج محو الأمية وتعليم الكبار .

8 ــ إجراء الدراسات العلمية والتقنية والتطبيقية حول ظاهرة الأمية وسبل مكافحتها.

9 ــ تنظيم الندوات والمعارض والملتقيات والأيام الدراسية حول محو الأمية ، والعمل على الاستفادة منها في أنشطة محاربة الأمية وتعليم الكبار .

10 ــ مساعدة النشاط الجمعوي المرتبط بمحو الأمية وتعليم الكبار .

11 ــ العمل على تنسيق نشاطاته وإمكانياته مع المؤسسات والهيئات المماثلة في بلدان المغرب العربي قصد الاستفادة المتبادلة .

[à] المرسوم التنفيذي رقم 95 ــ 143 ، الصادر بتاريخ 20 ماي 1995 .

[1] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، عدد 28 ، الصادر بتاريخ 24 ذو الحجة 1415 ، الموافق لــ 24 ماي 1995 ، ص 8 .

12 ــ يسعى إلى استغلال جميع المعلومات والدراسات التي تتعلق بتجارب البلدان الأخرى في ميدان محاربة الأمية ، ويعمل على إقامة علاقات تعاون مع المؤسسات والهيئات الدولية المتخصصة والأجنبية المماثلة ، ويتبادل معها الخبرات والتجارب .

13 ــ يعمل على تعبئة الطاقات العلمية والتقنية الوطنية في الأوساط العلمية والجامعية ومراكز البحث ، من أجل إجراء البحوث والدراسات العلمية في هذا المجال ، واقتراح الخطط والوسائل الفعالة في محاربة الأمية .

6. المراحل التي مرَّت بها جهود محو الأمية وتعليم الكبار

مرت جهود محو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر بعدة مراحل ، هي :

المرحلة الأولى 1962 ــ 1965

تميزت هذه مرحلة ، بانطلاق الحملة ضد الأمية ، حيث شرع سنة 1963 في تنفيذ برنامج لمحو الأمية الجماهيري ، أطلق عليه شعار (حرب على الجهل أتحرر) .

لكن هذه الحملة الأولى من نوعها في الجزائر المستقلة ، اتسمت بالارتجالية والفوضى ، وغلب عليها الحماس الثوري ، ولم تدم سوى ستة أشهر . لذلك لم تحقق نتائج كبيرة لقصر مدتها من جهة ، ولكونها لم تقم على أسس علمية ، ولم تستند إلى خطة واضحة مضبوطة من جهة ثانية . ورغم ذلك ، فقد أدت هذه الحملة إلى تخفيض نسبة الأمية بشكل طفيف ، حيث بَيَّنَ إحصاء عام 1966 أن نسبة الأمية انخفضت من 85% (سنة 1962) إلى 74.6%[1] .

المرحلة الثانية 1966 ــ 1969

عاشت الجزائر خلال هذه المرحلة حدثين هامين ، الأول هو انطلاق برنامج محو الأمية الوظيفي[à] سنة 1966 ، بالتعاون مع منظمة اليونسكو (Unesco) ، وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية (PNUD) . وقد كان هذا المشروع يهدف إلى محو أمية مائة ألف (100.000) شخص[à à] ، وقد قُسِّمَ إلى ثلاثة مشاريع فرعية :

---

[1] المركز الوطني لمحو الأمية : تجربة المركز الوطني في ميدان محو الأمية ، مرجع سابق ، ص 26 .

[à] البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية Programme Expérimental Mondial d’Alphabétisation ، وقد استفادت منه 12 دولة هي : الجزائر ، سوريا ، السودان ، مالي ، النيجر ، إثيوبيا ، تنزانيا ، فنزويلا ، الإكواتور ، الهند إيران ، وأفغانستان .

[à à] ذكر الدكتور تركي رابح في كتابه (مشكلة الأمية في الجزائر ، ص 33) أن المشروع كان يهدف إلى محو أمية 80.000 شخص فقط .

ــ **المشروع الفرعي الأول** : نُفِّذَ في منطقة اسطاوالي قرب العاصمة ، وهي منطقة زراعية وكان يهدف إلى محو أمية خمسة آلاف (5000) مزارع .

ــ **المشروع الفرعي الثاني** : نفذ في منطقة أرزيو قرب وهران ، وهي منطقة صناعية وكان يهدف إلى محو أمية 25000 عامل .

ــ **المشروع الفرعي الثالث** : نفذ في منطقتي أبي نموسة والحجار قرب عنابة ، الأولى منطقة زراعية ، والثانية صناعية ، وكان يهدف إلى محو أمية 70.000 عامل ومزارع .

وقد واجه برنامج محو الأمية الوظيفي عدة صعوبات ، ومنها :

1 ــ عدم إقبال العمال والمزارعين على التعليم ، إذ لم تمس العملية سوى 39.912 مزارعا ، و13.954عاملا[1] ، أي 53.866 شخصا في المجموع وبنسبة 53.8% .

2 ــ انعدام التنسيق بين الوزارات المعنية بتنفيذ المشروع .

3 ــ قلة الإمكانيات المادية والبشرية المخصصة لتنفيذ هذا المشروع .

4 ــ انعدام الإشراف والمتابعة والمراقبة .

5 ــ تدني مستوى المعلمين والمنشطين الذين أشرفوا على تنفيذ هذا المشروع والذين تم اختيارهم من نفس القطاعات .

6 ــ بروز خلافات عديدة بين المسئولين الجزائريين الذين حاولوا تعميم المشروع على بقية مناطق الوطن ، وخبراء اليونسكو الذين رفضوا توسيع المشروع وأصروا على أن يظل مقتصرا على المناطق الثلاث السالفة الذكر .[2]

لذلك ، لم يحقق مشروع محو الأمية الوظيفي ، الأهداف المنتظرة منه ، حيث ذكر التقرير الذي أعده المركز الوطني لمحو الأمية ، وتقرير اليونسكو ، أن 600 عامل فقط أنهوا الدروس خلال المرحلة الأولى (1966 ــ 1970) و350 عاملا خلال المرحلة الثانية (1970 ــ 1974)[3] ، أي 950 عاملا من 100.000 ، أي بنسبة تقل عن 1% .

أما الحدث الثاني الذي شهدته الجزائر خلال هذه المرحلة ، فهو الشروع في تطبيق سياسة التخطيط للتنمية بداية من عام 1967 ، وبذلك أدمجت عملية مكافحة الأمية ضمن مخططات التنمية ، وكان أولها المخطط الثلاثي (1967 ــ 1969) .

---

(1) Abdullatif Fetni : Op . Cit , p 18 .
(2) Ibid .
(3) Ibid .

<u>المرحلة الثالثة 1970 ــ 1977</u>

في هذه المرحلة ، التي شهدت تنفيذ مخططين تنمويين ، هما المخطط الرباعي الأول والمخطط الرباعي الثاني ، عرفت جهود محو الأمية وتعليم الكبار انطلاقة جديدة إذ ولأول مرة منذ الاستقلال يتم تحديد أهداف محو الأمية بدقة ، وتعد مناهج وبرامج ووسائل وطرق تدريس خاصة بالكبار ، حيث كانت الطرق المستعملة في محو الأمية وتعليم الكبار في السابق ، هي نفسها المستعملة في تعليم الصغار .

وقد تقرر خلال المخطط الرباعي الأول (1970 ــ 1973) ، محو أمية 1.000.000 شخص في إطار برنامج محو الأمية الجماهيري ، و100.000 شخص في إطار برنامج محو الأمية الوظيفي . وفي المخطط الرباعي الثاني (1974 ــ 1977) تقرر محو أمية 400.000 شخص عن طريق برنامج محو الأمية الجماهيري ، و160.000[à] شخص عن طريق برنامج محو الأمية الوظيفي .

لكن ، رغم المجهودات الكبيرة التي بذلت من أجل إنجاح المشاريع المقررة فإن النتائج المحققة على أرض الواقع لم تكن مرضية ، إذ لم تتجاوز نسبة تحقيق هذه المشاريع 40% على أكثر تقدير ، ففي المخطط الرباعي الأول (1970 ــ 1973) ، تم محو أمية 375.000 شخص في القطاع الجماهيري ، أي الثلث ، و54.000 شخص في القطاع الوظيفي أي أكثر من النصف بقليل ، أي أنه تم محو أمية 429.000 شخص في المجموع من أصل 1.100.000 المقررة وبنسبة تحقيق بلغت 39%[àà] .

وفي المخطط الرباعي الثاني (1974 ــ 1977) ، تم محو أمية 131.918 شخصا في القطاع الوظيفي من أصل 160.000 المقررة أي بنسبة 82% ، و97.870 شخصا في القطاع الجماهيري من أصل 400.000 المقررة ، أي بنسبة 24.4% ، أي 229.788 شخصا من أصل 560.000 المقررة[ààà] ، أي بنسبة تحقيق بلغت 41%[1] .

[à] ورد في منشور للمركز الوطني لمحو الأمية ، أن عدد الأشخاص الذين تقرر محو أميتهم في المخطط الرباعي الثاني هو 1.000.000 شخص في القطاع الجماهيري ، و 100.000 في القطاع الوظيفي .

[àà] ذكر عبد اللطيف فتني أن ما تحقق في المخطط الرباعي الأول هو 245.931 من 1.000.000 في القطاع الجماهيري ، أي 24.5% ، و74.313 من 100.000 في القطاع الوظيفي ، أي 74.3% ، أي بمجموع 320.000 شخص من 1.100.000 وبنسبة 29.1% . بينما ذكرت الباحثة سكينة زواوي ، أن أهداف المخطط الرباعي الأول هي محو أمية 567.400 شخص ، تحقق منها 31.709 أي بنسبة 5% .

[ààà] أما المركز الوطني فذكر أن عدد من محيت أميتهم هو 400.000 في القطاع الجماهيري و60.000 في القطاع الوظيفي .

[1] Abdullatif Fetni , Op. Cit , p 20 .

المرحلة الرابعة 1978 ــ 1990

شهدت هذه المرحلة ، التي تعرف بمرحلة المراجعة وتوضيح الرؤية[1] أو مرحلة الركود ، تنفيذ مخططين تنمويين هما : المخطط الخماسي الأول (1980 ــ 1984) ، والمخطط الخماسي الثاني (1985 ــ 1989) .

وقد حاول المخطط الخماسي الأول إعطاء دفعة لجهود محو الأمية وتعليم الكبار وذلك من خلال تأكيده على تنظيم حملة واسعة لمحو الأمية الوظيفي ، تشمل مختلف القطاعات الاقتصادية ، كما أكد هذا المخطط على ضرورة إعطاء الأولوية في محو الأمية للطبقة العاملة ، وذلك بتعميم برنامج محو الأمية الوظيفي ، ليحل تدريجيا محل برنامج محو الأمية الجماهيري ، على أن يتم القضاء على الأمية نهائيا بحلول عام 1985 .

غير أن هذه الأهداف بقيت حبرا على ورق ، حيث آلت جهود محو الأمية وتعليم الكبار في هذه الفترة إلى الركود[à à] وذلك « عندما انصرفت الجهات المختصة إلى تعليم الناشئين وحدهم ، كما لو أن التعليم مسألة تهم الصغار وحدهم ، وليست من شأن الكبار مع أن التربية الحديثة أقرَّت مبدأ التربية الدائمة .»[2]

وقد اقتصرت الجهود المبذولة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار خلال هذه المرحلة على الجوانب التنظيمية والإدارية ، ومن القضايا التي تم التركيز عليها في هذه المرحلة :

ــ المطالبة بمعالجة ملف محو الأمية وتعليم الكبار ، وذلك بإصدار القوانين والتشريعات التنظيمية التي تحكم العمل في مجال محو الأمية ، تطبيقا لقرارات وتوصيات المؤتمرات العربية التي أوصت بضرورة إصدار هذه التشريعات على أن تتضمن تحديدا دقيقا لمفهوم الأمي والأمية ، والحوافز التشجيعية الواجب استخدامها في برامج وحملات محو الأمية ومصادر التمويل ، ودور المنظمات والجمعيات المستقلة في هذا المجال .

ــ إجراء عملية تقييم شاملة لحصيلة التجربة الجزائرية في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار لاستخلاص النتائج التي تم تحقيقها ، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في هذه التجربة للاسترشاد بها في وضع سياسة وطنية جديدة لمحاربة هذه الآفة ، وإيجاد الطرق والوسائل

---

[1] المركز الوطني لمحو الأمية : تجربة المركز الوطني في ميدان محو الأمية ، مرجع سابق ، ص 7 .

[à à] لم تنفذ خلال هذه المرحلة سوى بعض المشاريع المحدودة ، اقتصرت على فئة الشباب والنساء وبعض القطاعات الاقتصادية مثل قطاع البناء .

[2] د/ حنفي بن عيسى : واقع الألفبة وتعليم الكبار في العالم ، تنظيرا ، تخطيطا وتطبيقا ، كتاب مخطوط بمكتبة الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار بالجزائر العاصمة ، تحت رقم 5382 ، ص 5 .

الفعالة للقضاء عليها في أسرع وقت ممكن مع التأكيد على ضرورة الاستفادة من التجارب العالمية الرائدة في هذا المجال .

وفي هذا الإطار ، تبنت اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الو طني في دورتها الرابعة عشرة ، لائحة السياسة الوطنية لمحو الأمية والتكوين المستمر ، التي تحدد آفاق العمل في هذا المجال ، وقد نصت هذه اللائحة على ما يلي[1] :

ـــ التأكيد على ضرورة أن تتم عملية محو الأمية والتكوين المستمر باللغة العربية تدعيما للجهود المبذولة من أجل تعميم استعمال اللغة الوطنية .

ـــ إدراج عملية محو الأمية والتعليم المستمر ضمن المخطط الوطني للتنمية وتخصيص الاعتمادات المالية اللازمة لها .

ـــ توفير الإمكانات البشرية والمادية والمالية اللازمة لهذه العملية ، ووضع تنظيم محكم لها حتى تشمل كل الفئات .

ـــ دعوة الإطارات الوطنية في مختلف المؤسسات والهيئات والمنظمات إلى التجنيد لتطبيق سياسة محو الأمية والتكوين المستمر من أجل بناء مجتمع متعلم ومتطور ومزدهر.

ـــ ضرورة التنسيق الكامل والمنسجم بين كل الجهود التي تبذلها مختلف الجهات وأن تتولى هياكل الحزب والمنظمات الجماهيرية والوزارات المعنية ، كل فيما يخصه متابعة تطبيق هذه السياسة واتخاذ الإجراءات الملائمة لضمان التنفيذ الكامل لها ، وتقديم تقييم دوري عنها للقيادة السياسية .

ـــ التزام وزارة التربية الوطنية بتوفير البرامج والطرق والأساليب المناسبة ، وتدريب المعلمين والمنشطين الذين يكلفون بمحو الأمية .

ـــ تنظيم العمل التطوعي وتأطيره وتوجيهه للمساهمة الفعالة في عملية محو الأمية .

ـــ دعوة الهيئات المختصة في أجهزة الحزب والدولة أن تولي موضوع القضاء على الأمية عناية بالغة وأن تدرجها ضمن برامجها السنوية ، وأن تقوم بتنشيط الهياكل التابعة لها لتقوم بدورها الكامل من أجل إنجاح هذه العملية والقضاء على هذه الظاهرة خلال المخطط الخماسي الثاني .

---

[1] حزب جبهة التحرير الوطني : مقررات اللجنة المركزية للحزب أثناء الدورة الرابعة عشرة 28 ـــ 29 أفريل 1985 ج 3 ، نشر وتوزيع قطاع الإعلام والثقافة والتكوين ، الجزائر 1986 ، ص ص 153 ، 154 .

ــ دعوة وسائل الإعلام الوطنية مكتوبة ومسموعة ومرئية ، إلى المساهمة الفعالة في عملية محو الأمية والتكوين المستمر ، عن طريق وضع برامج محكمة ومنتظمة بما يخدم الفئات المعنية ويساعدها على محو أميتها واستمرارية تكوينها .[1]

المرحلة الخامسة 1990 ــ 2000

هي مرحلة تكامل الجهود الرسمية مع الجهود الشعبية ، وقد تميزت هذه المرحلة بإعادة بعث نشاطات محو الأمية وتعليم الكبار من جديد ، بعد فترة الركود التي عرفتها في أواخر الثمانينات ، ففي سنة 1991 شرع المركز الوطني لمحو الأمية بمساعدة منظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونيسيف (UNICEF) ، في تنفيذ برنامج محو أمية المرأة والفتاة[2] الذي يمتد إلى غاية عام 1996[à] .

وبناء على المهام الجديدة التي أسندت إلى الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار أصبحت مهمة هذا الجهاز تتمثل في وضع البرامج ، وتكوين وتدريب المعلمين وتوفير الوسائل التعليمية ومتابعة ومراقبة وتقويم أنشطة محو الأمية وتعليم الكبار ، أما مهمة تنفيذ البرامج والخطط ميدانيا ، فقد أوكلت إلى الجمعيات المستقلة التي تنشط في هذا الميدان والتي يزيد عددها عن 50 جمعية ، منها 16 جمعية متخصصة في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار .

ومن أبرز الجمعيات المتخصصة في ميدان محو الأمية وأكثرها شهرة وانتشارا في الميدان **"الجمعية الجزائرية لمحو الأمية (اقرأ)"** ، وهي« جمعية وطنية ، ذات طابع تربوي ، تثقيفي ، تكويني وخيري ، تعمل على نشر الوعي ومحاربة الجهل والأمية .»[3]

وقد حققت هذه الجمعية إنجازات كبيرة في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار ، إذ بلغ عدد الدارسين الذين تخرجوا من فصول محو الأمية التابعة لها منذ إنشائها سنة 1990 إلى سنة 1998 حوالي 35.943 شخصا .

---

[1] حزب جبهة التحرير الوطني : مقررات اللجنة المركزية للحزب أثناء الدورة الرابعة عشرة ، مرجع سابق ، ص ص 153 ، 154 .

[2] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : رصد أمية المرأة والفتاة في الجزائر وفي بعض الدول العربية والأجنبية مرجع سابق ، ص 1 .

[à] كان من المقرر أن ينتهي تنفيذ هذا المشروع سنة 1996 ، إلا أن منشورات الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار وجمعية اقرأ تبين أن هذا المشروع لا يزال يجري تنفيذه .

[3] الجمعية الجزائرية لمحو الأمية (اقرأ) : تجربة الجمعية الجزائرية لمحو الأمية (اقرأ) ، إعداد السيدة عائشة باركي الجزائر 2000 ، ص 3 .

جدول رقم ــ 34 ــ

عدد الدارسين والمتخرجين من فصول محو الأمية التابعة لجمعية اقرأ من سنة 1990 إلى سنة 1998[1]

الموسم الدراسي	عدد الدارسين	عدد الخريجين
1990 ــ 1991	150	ـــــــ
1991 ــ 1992	1.800	ـــــــ
1992 ــ 1993	20.000	120
1993 ــ 1994	25.000	610
1994 ــ 1995	38.000	8.330
1995 ــ 1996	32.000	9.600
1996 ــ 1997	37.863	8.040
1997 ــ 1998	49.403	9.243
المجموع	204.216	35.943

كما قامت جمعية اقرأ بإنجاز بعض الوسائل التعليمية الخاصة بمحو الأمية ومن بينها :

ــ كتاب بعنوان (أمحو أميتي وأرقي عائلتي) أنجز بمساعدة الجمعية الوطنية للتنظيم العائلي .

ــ كتاب بعنوان (أمحو أميتي وأدعو إلى السلم) أنجز بمساعدة وزارة التضامن الوطني والعائلة والمرصد الوطني لحقوق الإنسان .

وتعمل الجمعية حاليا على إعداد برنامج لمحو الأمية وتعليم الكبار عن بعد عن طريق الإذاعة والتلفزيون ، بهدف تمكين الأميين الذين لا يمكنهم الالتحاق بمراكز محو الأمية ، من تعلم القراءة والكتابة في بيوتهم .

وقد حصلت جمعية اقرأ على عدة جوائز دولية ، تقديرا واعترافا بجهودها في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار ، ومن هذه الجوائز[2] :

---

[1] الجمعية الجزائرية لمحو الأمية (اقرأ) : تجربة الجمعية الجزائرية لمحو الأمية (اقرأ) ، مرجع سابق ، ص 11 .

[2] المرجع نفسه ، ص ص 8 ، 9 .

ــ الجائزة العالمية لمحو الأمية روبي كيد سنة 1994 ، التي يمنحها المجلس العالمي لتعليم الكبار (ICEA) .

ــ الجائزة العالمية لمحو الأمية نوما سنة 1997 ، التي تمنحها منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم اليونسكو (UNESCO) .

ــ الجائزة العربية لمحو الأمية سنة 1999 ، الممنوحة من طرف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الألسكو (ALESCO) .

7. آفاق العمل في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار

يحدد الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار آفاق العمل في ميدان محو الأمية إلى غاية سنة 2010[1] ، ومن أهم المشاريع المستقبلية التي يعتزم الديوان تنفيذها ما يلي :

1 ــ التفكير في إعداد نص تشريعي تحت اسم قانون إطار أو قانون قاعدي سيعرض على المجلس الشعبي الوطني ، بعد عرضه على لجنة مختصة .

2 ــ الشروع في تجسيد النصوص التنظيمية على أرض الواقع .

3 ــ برمجة عدة دورات تدريبية لفائدة مختلف الشركاء الرسميين وممثلي المجتمع المدني.

4 ــ الإشراف على تنظيم أربعة ملتقيات جهوية بالتنسيق مع منظمة الأمم المتحدة لحماية الطفولة اليونيسيف (UNICEF) ، لوضع استراتيجية وطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار .

5 ــ تنفيذ مشروع لمحو الأمية في أوساط الشباب بالتعاون مع وزارة الشباب والرياضة .

6 ــ تنفيذ برنامج (اقرأ باسم ربك) الذي أعده الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار وذلك بالتعاون مع وزارة الشئون الدينية والأوقاف .

7 ــ مواصلة تنفيذ برنامج محو أمية المرأة والفتاة بالتعاون مع منظمة اليونيسيف .

8 ــ التفكير في إعداد مشروع اتفاق عن طريق التعاقد الحر في إطار برنامج محو أمية المرأة والفتاة في صيغة اتفاقية ثنائية تبرم بين المعلم (طلبة ، مثقفون ، نقابيون ، أئمة ...) والجهة المشرفة (الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، الوزارات ، الجمعيات ...) . وبموجب هذه الاتفاقية تلتزم الجهة المشرفة بدفع المكافآت وبتوفير الوسائل التعليمية (الكتب وسائل الإيضاح المختلفة) والتحفيزية (آلات الخياطة والحياكة...) ويلتزم المعلم بتعليم عدد من الأميات ممن تتراوح أعمارهن بين 10 سنوات و45 سنة .

---

[1] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : رصد أمية المرأة والفتاة في الجزائر وفي بعض الدول العربية والأجنبية مرجع سابق ، ص ص 4 ــ 8 .

ويستفيد المعلم مقابل ذلك على مبلغ مالي قدره 250 دينارا عن كل دارسة يتم تحريرها من الأمية ، وإذا نجح في محو أمية أكثر من 50 دارسة تصرف له مكافأة مالية قدرها 4500 دينار ، ويمكن أن تصل هذه المكافأة إلى 150000 دينار ، إذا نجح في محو أمية نساء الحي أو القرية كلها .

9 ــ تنفيذ حملة لمحو أمية 4.492.491 امرأة يمثلن مجموع عدد الأميات في الجزائر (إحصاء 1998) وتمتد هذه الحملة على مدى عشر سنوات (2001 ــ 2010) وتنفذ على ثلاث مراحل[1] :

ــ مرحلة الإعداد ، وتدوم سنة واحدة (2001) .

ــ مرحلة التنفيذ ، وتمتد على مدى ثماني سنوات (2002 ــ 2009) .

ــ مرحلة تصفية الجيوب المتبقية من الأميين ، وتدوم سنة واحدة (2010) .

جدول رقم ــ 35 ــ

مراحل تنفيذ مشروع محو أمية 4.492.491 امراة

السنة	عدد الأميات	النسبة المئوية
2001	ــــــ	ــــــ
2002	224.630	%5
2003	449.260	%10
2004	673.890	%15
2005	628.943	%14
2006	628.942	%14
2007	628.942	%14
2008	628.942	%14
2009	628.942	%14
2010	ــــــ	ــــــ
المجموع	4.492.491	%100

[1] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : رصد أمية المرأة والفتاة في الجزائر وفي بعض الدول العربية والأجنبية مرجع سابق ، ص ص 4 ــ 8 .

الفصل الثالث

تعليم اللغة العربية للكبار في مركز محو الأمية بجيجل

&

تمهيد

في هذا الفصل ، سنتناول العينة التي اعتمدت عليها الدراسة ، حيث سنقوم بتحديد البيانات المميزة لأفراد العينة ، وذلك من خلال الاستبيان الأول الذي صمم خصيصا لهذا الغرض واستخدم كأداة لجمع المعلومات والبيانات حول أفراد العينة قبل بداية العملية التعليمية ، حيث كان ذلك في أواخر شهر نوفمبر وبداية شهر ديسمبر سنة 2000 .

وقد توزعت أسئلة هذا الاستبيان[1] على أربعة بنود رئيسية ، تفرعت عنها مجموعة من الأسئلة الفرعية ، وذلك كما يلي :

1 ـ أسئلة خاصة بالمعلومات والبيانات الأساسية عن أفراد العينة ، وهي تخص : الجنس السن ، مكان الولادة ، الحالة العائلية ، والحالة الاجتماعية .

2 ـ أسئلة خاصة بالمستوى الدراسي أو التعليمي لأفراد العينة ، وشملت نوع التعليم والأسباب التي حالت دون تعلمهم ، أو الأسباب التي منعتهن من الاستمرار في الدراسة .

3 ـ أسئلة خاصة بالمستوى اللغوي لأفراد العينة في اللغة العربية ، وذلك فيما يخص المهارات اللغوية الأربعة ، أي الفهم ، التعبير ، القراءة ، والكتابة .

4 ـ أسئلة خاصة بدوافع التحاق الدارسات بمركز محو الأمية .

5 ـ أسئلة خاصة بأهداف أفراد العينة من تعلم القراءة والكتابة .

---

[1] أنظر الاستبيان الأول في الملاحق ، ص ص 257 ـ 259 .

1. الدراسة الميدانية

1. 1. العينة وشروط اختيارها

بلغ عدد أفراد العينة التي اعتمدت عليها هذه الدراسة مائة وست وعشرين (126) دارسة ، وهو أقصى ما أمكنني الحصول عليه من إجابات ، والواقع أن عدد الدارسين الذين كانوا مسجلين في الصف الأول محو الأمية في المركز كان يناهز المائتي (200) دارس ودارسة ، وكنا ننوي إدراج أكبر عدد ممكن منهم ضمن العينة ، لكن كثرة تغيبهم وعدم انتظامهم في الدراسة حال دون ذلك ، رغم طول مدة ترددي على المركز التي استمرت قرابة ثلاثة أشهر (سبتمبر ، أكتوبر ، نوفمبر) ، حيث لم أشرع في ملأ استمارات الاستبيان إلا في أواخر شهر نوفمبر وبداية شهر ديسمبر .

وقد اقتصرت العينة على الإناث فقط ، وذلك لعدم تمكني من الحصول على فئة الذكور لقلة عددهم في المركز من جهة ، وكثرة تغيبهم وانقطاعهم عن الدراسة من جهة ثانية .

أما فيما يتعلق بشروط اختيار العينة ، فبما أن الدراسة تجري في مركز محو الأمية فقد حرصت على ضرورة أن يكون جميع أفراد العينة ، ممن ينطبق عليهم تعريف الأمي وهذا يقتضي أن يتوفر في الشخص شرطان أساسيان ، أولهما أن يكون الشخص كبيرا أي أن يبلغ من العمر 15 سنة فما فوق ، وثانيهما أن يكون أميا أي لا يعرف للقراءة والكتابة والحساب .

لذلك ، تمّ استبعاد كل الدارسين الذين لا يتوفر فيهم هذين الشرطين ، مثل الأطفال الذين تقل أعمارهم عن 15 سنة ، والذين لديهم مستوى السنة السابعة أو الثامنة أو التاسعة أساسي ، الذين تركوا الدراسة في المدارس النظامية بعد نزوح أسرهم من المناطق الريفية التي كانوا يقطنون بها نحو مدينة جيجل في التسعينات ، بسبب تدهور الأوضاع الأمنية في تلك المناطق ، وقد التحق معظم هؤلاء الأطفال بمركز محو الأمية بعد ما تعذر عليهم الالتحاق بالمدارس النظامية .

لهذا ، فقد وجدت صعوبة كبيرة في الحصول على عينة بحجم كبير ، حيث كان أقصى ما تمكنت من الحصول عليه هو مائة وستة وعشرون (126) دارسة يتوزعن على ثلاث مراكز داخل مدينة جيجل ، هي :

ــ مركز مصطفى الوالي : ثلاثة أفواج (03) ، وبمجموع خمسة وستون (65) دارسة .

2 ــ مركز عمار عميور : فوجان اثنان (02) ، وبمجموع ثلاثة وأربعون (43) دارسة .
3 ــ مركز ابن رشد : فوج واحد (01) ، وبمجموع ثمانية عشر (18) دارسة .

1. 2. وسائل الدراسة الميدانية

1. 2. 1. استمارة الاستبيان

استخدم في هذه الدراسة استبيانين اثنين ، الأول تشخيصي ، وقد استخدم كأداة لتشخيص الواقع وجمع المعلومات والبيانات حول أفراد العينة ، ووزع قبل بداية العملية التعليمية ، وكان ذلك في أواخر شهر نوفمبر من سنة 2000 ، أما الثاني فكان تقييميا واستخدم كوسيلة لتقييم عملية تعليم اللغة العربية (القراءة والكتابة) للكبار في المركز ووزع بعد نهاية العملية التعليمية ، وكان ذلك في شهر جوان سنة 2004 .

1. 2. 2. الملاحظة المباشرة

هناك جوانب كثيرة تتصل بموضوع الدراسة لا يمكن معرفتها أو الكشف عنها من خلال استمارة الاستبيان ، ولتحقيق ذلك لابد من الملاحظة المباشرة التي تمكن الباحث من جمع الكثير من المعلومات التي تخدم الدراسة ، ومن ذلك المعلومات المتعلقة باستعدادات الدارسين وعلاقتهم ببعضهم وعلاقتهم بالمعلمين ، والصعوبات التي تعترضهم وتعيق تعلمهم ، إلى غير ذلك من المعلومات .

1. 2. 3. المقابلة

أجريت عدة مقابلات مع المعلمين ومسئولي المركز ومسئولي المكتب الولائي لجمعية اقرأ ومدير ملحقة الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، وذلك قصد الإطلاع على واقع نشاطات محو الأمية بالولاية والصعوبات التي تعترضها والاستفادة من خبرتهم الميدانية في هذا المجال ، والحصول على الكثير من المعلومات التي يمكن أن تكمل جوانب كثيرة من هذه الدراسة .

1. 2. 4. الوثائق والسجلات

بالإضافة إلى الوسائل السابقة ، قمت بالإطلاع على الكثير من الوثائق والسجلات الإدارية ، سواء ما تعلق منها بالمتعلمين ، أو ما تعلق بكيفية تنظيم سير عملية محو الأمية كما اطلعت على بعض التقارير السنوية التي يصدرها المكتب الولائي لجمعية اقرأ ، وقد مكنني ذلك من الحصول على الكثير من المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة في شقيها النظري والتطبيقي .

1. 3. الصعوبات المعترضة

لقد واجهت عدة صعوبات أثناء إجراء هذه الدراسة ، وهي ترجع في مجملها إلى طبيعة الدراسة في حد ذاتها ، كونها دراسة ميدانية لا تخلو من صعوبات وعراقيل ، كما تعود هذه الصعوبات في جانب منها إلى طبيعة الميدان الذي تتناوله الدراسة والمحيط الاجتماعي الذي تجري فيه ، ويمكن تلخيص هذه الصعوبات فيما يلي :

ـــ عدم تعود المشرفين على مراكز محو الأمية على التعامل مع الباحثين ، وعدم تفهمهم لأهداف الدراسة ، وتخوف بعضهم من أن تكون لها انعكاسات سلبية عليهم .[à]

ـــ عدم تفهم بعض أفراد العينة لأهمية وجدوى مساهمتهن في الإجابة على أسئلة الاستبيان وتخوفهن من أن تكون للدراسة أغراض أخرى غير التي تم توضيحها لهن ، وهو ما جعلهن يترددن في الإجابة عن أسئلة الاستبيان .

ويمكن تبرير سلوك الدارسات هذا ، بكونهن فتيات ونساء يعشن في بيئة محافظة إلى حد كبير ، وفي ظروف اجتماعية قاسية ، خصوصا في ظل الأوضاع الأمنية الصعبة التي عرفتها المنطقة في تلك الفترة .

ـــ طبيعة أفراد العينة ، فهن أميات لا يعرفن القراءة والكتابة ، وبالتالي فهن لا يمكنهن ملأ استمارات الاستبيان بمفردهن ، مما تطلب وقتا أطول وجهدا أكبر للقيام بذلك .

ـــ عدم توفر العدد الكافي من الدارسين ، حيث وجدت صعوبة جمة في الحصول على عينة بحجم كبير ، نتيجة كثرة الغيابات والانقطاعات ، فضلا عن عدم توفر فئة الذكور واقتصار العينة على فئة الإناث فقط .

وقد حاولت التغلب على هذه الصعوبات بالصبر والمرونة والتردد المستمر على المركز ، للتقرب من المسئولين والمعلمين والدارسين وكسب ثقتهم .

1. 4. إجراء الدراسة الميدانية

بعد القيام بالاتصالات اللازمة ، قمت رفقة بعض المسئولين في المركز بعدة زيارات لفصول محو الأمية ، وذلك للتأكد من عدد الدارسين وتحديد العينة التي يمكن اعتمادها في الدراسة والإطلاع ميدانيا على سير عملية محو الأمية .

[à] كانت هذه الدراسة مقررة في مركز محو الأمية بقسنطينة ، لكنه تعذر علي إجراءها هناك بعد أن اشترط القائمون على المركز أن تقتصر العينة على 50 شخصا فقط ، وأن تؤخذ من مناطق خارج مدينة قسنطينة ، مثل عين عبيد ، وابن باديس ، وبني حميدان وغيرها ، لذلك اضطررت إلى نقل الدراسة إلى مركز محو الأمية بجيجل .

وقد مكنتني تلك الزيارات من الحصول على الكثير من المعلومات ، التي استفدت منها في الجانب التطبيقي من البحث ، حيث تبين لي عدم انتظام الدارسين والدارسات في الدراسة وكثرة تغيبهم ، وبالتالي صعوبة الحصول على عينة كبيرة .

وبعد تحديد الأفواج التي سوف تؤخذ منها العينة ، بدأت بملأ استمارات الاستبيان حيث جرت هذه العملية داخل الأقسام وبحضور المعلمين . وقد قمت بهذه العملية شخصيا وذلك لكون الدارسات أميات لا يعرفن القراءة والكتابة ، كما أنني قد قررت عدم الاعتماد على المعلمين في ذلك حرصا مني على دقة المعلومات ، وتفاديا لإمكانية عدم الإجابة عن بعض الأسئلة أو سوء فهمها ، رغم ما يتطلبه ذلك من وقت ومن جهد .

2. التعريف بالمركز ميدان الدراسة

أجريت هذه الدراسة في مركز محو الأمية بجيجل ، الذي تشرف على إدارته الجمعية الجزائرية لمحو الأمية اقرأ .[à] وقد تم اختيار هذا المركز لسببين اثنين ، أولهما هو التسهيلات الكبيرة التي وجدتها في هذا المركز بعد أن تعذر علي إجراء الدراسة في مركز محو الأمية بقسنطينة ، أما السبب الثاني فهو كون ولاية جيجل من الولايات الشمالية الساحلية المعروفة بنسبة الأمية المرتفعة ، والتي تعرف جهود محو الأمية وتعليم الكبار فيها حركية قوية ، وتحظى بإقبال كبير من طرف الدارسين .

ويعد مركز محو الأمية بجيجل من المراكز الرائدة في ميدان محاربة الأمية على المستوى الوطني رغم حداثة نشأته ، حيث أنشئ 13 جوان سنة 1996 ، وبدأ نشاطه في الموسم الدراسي 1996 ــ 1997 .

وقد كانت انطلاقة المركز جد محتشمة رغم الإقبال الكبير الذي لقيه من طرف الأميين وخاصة النساء ، وذلك بسبب نقص الوسائل التعليمية ، حيث لم يكن المركز يتوفر سوى على 50 كتابا للقراءة و100 كتاب للخط ، بالإضافة إلى أعداد قليلة من مجلة "مداد" لذلك تم فتح ستة (06) فصول لمحو الأمية ، ضمت في مجموعها 167 دارسا ودارسة .

[à] هناك عدة جمعيات تنشط في ميدان محو الأمية بولاية جيجل ، فبالإضافة إلى جمعية اقرأ ، توجد سبع جمعيات أخرى هي : جمعية النور ، جمعية المشعل ، جمعية أمل ، جمعية حي العقابي الكبير جمعية الإصلاح والإرشاد وجمعية حماية وترقية المرأة والفتاة ، فضلا عن الهلال الأحمر الجزائري . وقد بلغ عدد فصول محو الأمية التي تشرف عليها هذه الجمعيات في السنة الدراسية 2000 ــ 2001 نحو 200 فصل ، يتعلم بها حوالي 2856 دارسا ودارسة .

ومنذ ذلك الحين ، ما فتئ المركز يتوسع ونشاطه يزداد حتى وصل عدد فروعه في الموسم الدراسي 2000 ــ 2001 إلى 22 فرعا بلديا ، وعدد فصول محو الأمية إلى 169 فصلا ، تضم في مجموعها 2667 دارسا ودارسة .

جدول رقم ــ 36 ــ

عدد الفصول والدارسين في مركز محو الأمية بجيجل حسب المراحل في السنة الدراسية 2000 ــ 2001

المراحل	عدد الفصول	عدد الدارسين
الأساس	69	887
الانطلاق	50	874
المتابعة	50	906
المجموع	169	2667

2. 1. الدارسون في مركز محو الأمية بجيجل

تبين الإحصاءات الخاصة بالدارسين أن الغالبية العظمى من الملتحقين بالمركز من فئة الشباب ، إذ تتراوح أعمارهم بين 26 و45 سنة وتصل نسبة هذه الفئة إلى حوالي 45% من مجموع عدد الدارسين في المركز .

وتلي هذه الفئة من حيث الإقبال على المركز ، الفئة التي تتراوح أعمارها بين 10 سنوات و25 سنة ، حيث تمثل هذه الفئة نسبة 29% ، وهذا يعني أن حوالي 75% من مجموع عدد الدارسين تقل أعمارهم عن 45 سنة . ثم تأتي في المرتبة الثالثة الفئة التي تزيد أعمارها عن 45 سنة ، التي تمثل نسبة 27% .

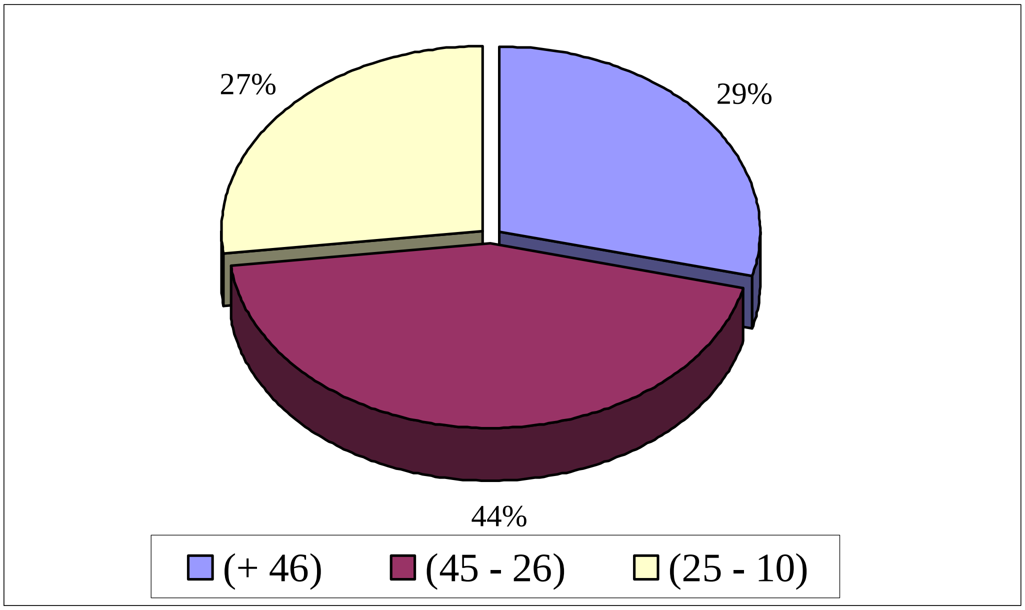
جدول رقم ــ 37 ــ

يوضح عدد الدارسين في مركز محو الأمية بجيجل حسب الجنس وفئات العمر في السنة الدراسية 2000 ــ 2001 .

فئات الأعمار	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة
10 ــ 25	10	757	767	%28.75
26 ــ 45	21	1167	1188	%44.54
45 +	15	697	712	%26.69
المجموع	46	2621	2667	%100

شكل رقم ـ 6 ـ

يبين تقسيم الدارسين في مركز محو الأمية بجيجل حسب فئات الأعمار



ومن حيث الجنس ، يلاحظ أن معظم الدارسين في المركز من فئة الإناث ، حيث تصل نسبتهن إلى أكثر من 98% ، أما الذكور فلا تتجاوز نسبتهم 2% .

جدول رقم ـ 38 ـ

يبين عدد الدارسين في مركز محو الأمية بجيجل حسب الجنس ومراحل التعليم .

المراحل	الذكور	الإناث	المجموع
الأساس	16	871	887
الانطلاق	21	853	874
المتابعة	9	897	906
المجموع	46	2621	2667
النسبة	%1.72	%98.27	%100

2 .2. المعلمون في مركز محو الأمية بجيجل

ويسهر على تعليم الأميين في المركز فريق من المعلمين ، بلغ عددهم في السنة الدراسية 2000 ـ 2001 نحو 169 معلما ومعلمة ، منهم 20 ذكورا و149 إناثا .

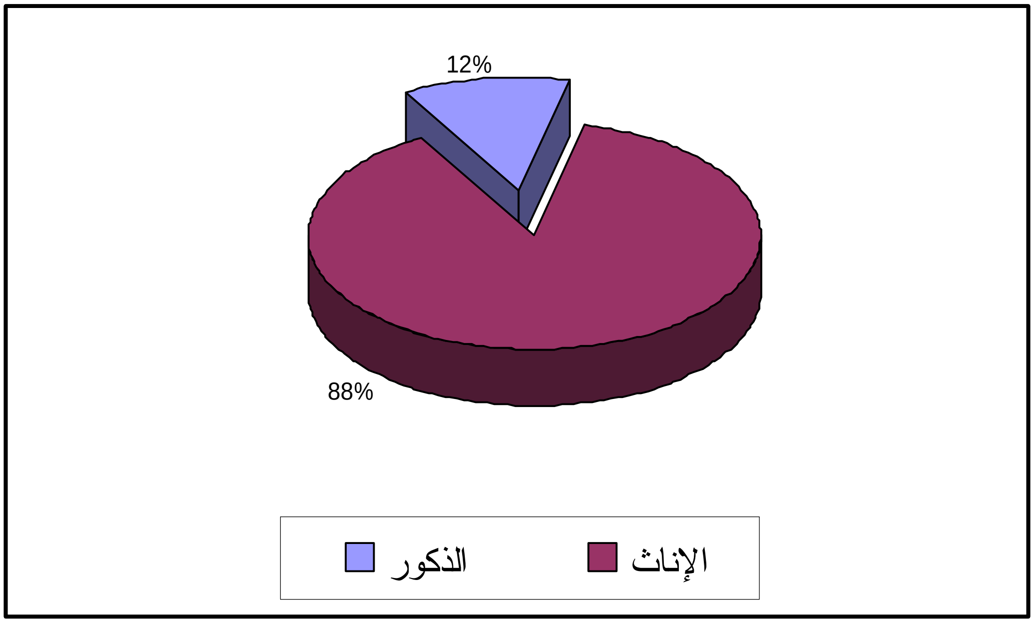
جدول رقم ــ 39 ــ

يوضح عدد المعلمين في مركز محو الأمية بجيجل حسب الجنس

الجنس	عدد المعلمين	النسبة
ذكور	20	%11.83
إناث	149	%88.16
المجموع	169	%100

شكل رقم ــ 7 ــ

يبين تقسيم المعلمين في مركز محو الأمية بجيجل حسب الجنس



ويمكن تقسيم المعلمين في مركز محو الأمية بجيجل من حيث مستواهم الدراسي إلى فئتين رئيسيتين :

ــ المعلمون الحاصلون على مستوى السنة الثالثة ثانوي ، وعددهم 99 معلما ومعلمة وهم يمثلون نسبة 58% من مجموع عدد المعلمين في المركز .

ــ المعلمون الحاصلون على المستوى الجامعي في مختلف التخصصات العلمية ، وعددهم 70 معلما ومعلمة ، وهم يمثلون نسبة 41% .

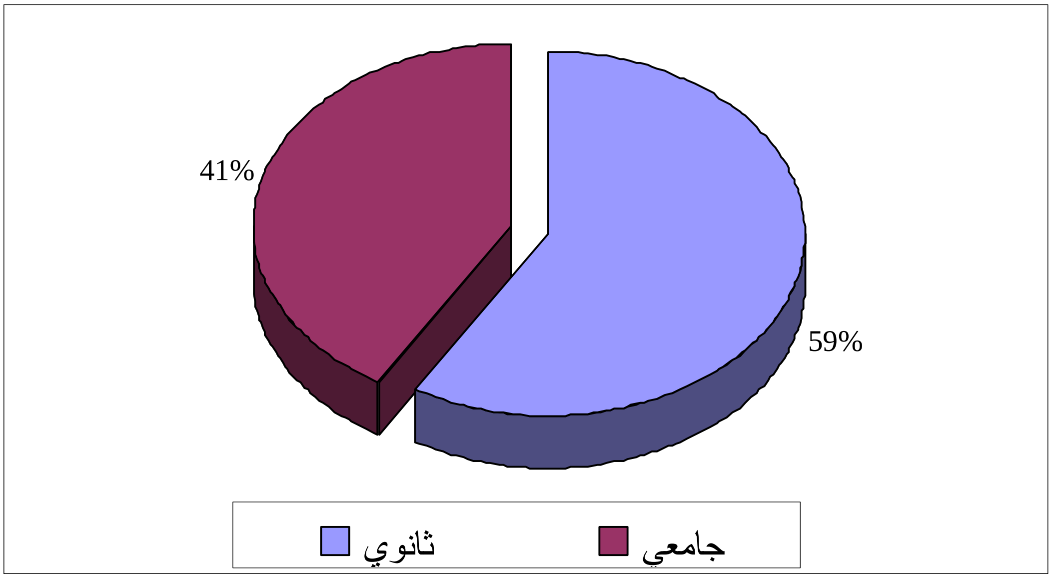
جدول رقم ــ 40 ــ

يوضح عدد المعلمين في المركز حسب مستوى التعليم

المستوى التعليمي	عدد المعلمين	النسبة
مستوى التعليم الثانوي	99	%58.57
المستوى الجامعي	70	%41.42
المجموع	169	%100

شكل رقم ــ 8 ــ

المعلمين في مركز محو الأمية بجيجل حسب مستواهم التعليمي



ويعمل جل المعلمين في المركز إما في إطار تشغيل الشباب أو في إطار الشبكة الاجتماعية مقابل أجور رمزية ، بينما يعمل عدد قليل منهم في المركز كمتطوعين .

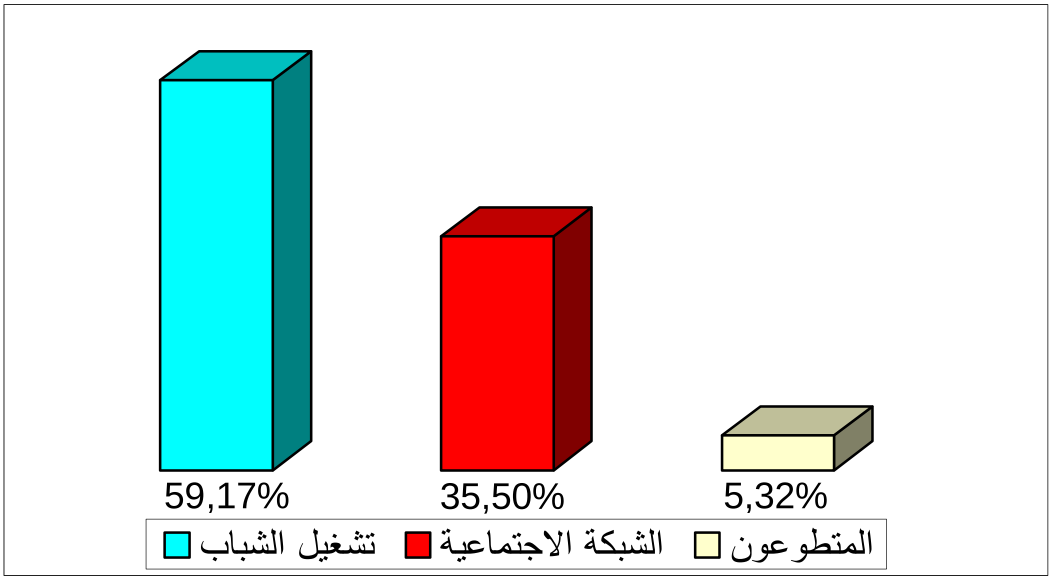
جدول رقم ــ 41 ــ

عدد المعلمين في مركز محو الأمية بجيجل حسب وضعيتهم في المركز

الوضعية	عدد المعلمين	النسبة المئوية
تشغيل الشباب	100	%59.17
الشبكة الاجتماعية	60	%35.50
المتطوعون	9	%5.32
المجموع	169	%100

شكل رقم ــ 9 ــ

يبين وضعية المعلمين في مركز محو الأمية بجيجل



ويلتحق المعلمون في مركز محو الأمية بجيجل بوظائفهم بعد إجرائهم لدورة تدريبية قصيرة ، تدوم أسبوعا أو أسبوعين على أكثر تقدير . ويشرف على تأطير هذه الـــدورات الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار وجمعية اقرأ ، كما يشرف على تأطيرها أحيانـــا معلمي المدارس الابتدائية ممن لديهم الخبرة والتجربة الطويلة في ميدان التربية والتعليم .

وبالإضافة إلى هذه الدورات التدريبية يستفيد المعلمون من الندوات والأيام الدراسية التي ينظمها المركز خلال بعض المناسبات الوطنية أوالدولية ، مثل اليوم العالمي لمحو الأمية الذي يحتفل به في 8 سبتمبر ، والذي يصادف افتتاح السنة الدراسية في محو الأمية واليوم العربي لمحو الأمية الذي يحتفل به في 8 جانفي ، ويوم العلم 16 أفريل ، وعيد المرأة 8 مارس ، وغيرها من المناسبات .

وإلى جانب نشاطه الرئيسي المتمثل في تعليم القراءة والكتابة للأميين ، يقدم المركز عدة خدمات ونشاطات تحفيزية للدارسات ، بهدف إثارة دوافعهن للتعلم وتشجيعهن على الالتحاق بالمركز ، ومساعدتهن على تحسين ظروف معيشتهن وأوضاعهن الاقتصادية والاجتماعية والعائلية . وتتمثل هذه النشاطات في ورشات تعليم الخياطة والطرز والتريكو وأشغال الإبرة حيث تحصل المركز على عدد من آلات الخياطة في إطار مشروع محو أمية المرأة والفتاة الذي شرع المركز الوطني لمحو الأمية في تنفيذه سنة 1991 بمساعدة منظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونسيف (Unicef) .

ويندرج مشروع محو أمية المرأة والفتاة ضمن برامج محو الأمية الوظيفي ، حيث تخصص ست (6) ساعات لتعلم القراءة والكتابة وست (6) ساعات للنشاطات المهنية.[1] ويهدف هذا المشروع إلى تعليم المرأة مبادئ القراءة والكتابة ، وتأهيلها وترقيتها اجتماعيا من خلال إكسابها المهارات الأساسية في مجال التدبير المنزلي ، وتربية الأطفال وشبه التمهين كالخياطة والطرز والحياكة وغيرها ، لتكون وسيلتها إلى العمل والكسب ، وحتى يمكنها أن تستقل اقتصاديا وتساهم في تحمل أعباء البيت .

وقد وصل عدد الورشات التي تم فتحها على مستوى المركز إلى 11 ورشة ووصل عدد الدارسات اللاتي يتابعن تكوينهن بهذه الورشات إلى 676 دارسة .

3. الأمية في ولاية جيجل

وفقا للإحصاء العام للسكان والسكن الذي أجري سنة 1998 ، فإن عدد الأميين في ولاية جيجل قد بلغ 132.942 أميا وأمية ، أي بنسبة قدرت بـــ 30.35% من مجموع عدد سكان الولاية البالغين من العمر 10 سنوات فما فوق ، الذين قدر عددهم بـــ 437.955 شخصا . وبذلك تحتل ولاية جيجل المرتبة الرابعة والثلاثون (34) على المستوى الوطني من حيث معدل الأمية .

جدول رقم ــ 42 ــ

يوضح عدد السكان وعدد الأميين في ولاية جيجل حسب إحصاء 1998[2]

السكان (10 سنوات +)	عدد الأميين	نسبة الأمية
437.955	132.942	30.35%

ويشكل النساء النصيب الأكبر من عدد الأميين في ولاية جيجل ، حيث يفوق عددهن ضعف عدد الرجال ، وهن يشكلن نسبة 68.28% من مجموع عدد الأميين في الولاية في حين يشكل الرجال نسبة 31.72% . وبلغ عدد النساء الأميات في الولاية 90.780 امرأة ، أي بنسبة 41.38% من إجمالي عدد النساء اللاتي بلغن من العمر 10 سنوات فما فوق . بينما بلغ عدد الرجال الأميين 42.162 أميا ، وهو ما يمثل بنسبة 19.29% من مجموع عدد الذكور البالغين من العمر 10 سنوات فما فوق .

---

(1) تجربة الجمعية الجزائرية لمحو الأمية اقرأ ، مرجع سابق ، ص 7 .

(2) المرجع نفسه .

جدول رقم ــ 43 ــ

يبين عدد الأميين ونسبة الأمية في ولاية جيجل حسب الجنس (إحصاء 1998)[1]

الجنس	السكان 10 سنوات+	عدد الأميين	نسبة الأمية
الإناث	219.370	90.780	%41.38
الذكور	218.585	42.162	%19.29
المجموع	437.955	132.942	%30.35

شكل رقم ــ 10 ــ

يبين نسبة الأمية في ولاية جيجل حسب الجنس سنة 1998 .

وقد كانت نسبة الأمية في ولاية جيجل سنة 1989 تبلغ 46.92% ، أي 28.54% بين الذكور ، و65.17% بين الإناث ، مما يعني أنها تراجعت بمقدار 16 نقطة خلال عشر سنوات ، 10 نقاط لدى الذكور و26 نقطة لدى الإناث .

جدول رقم ــ 44 ــ

نسبة الأمية في ولاية جيجل في المناطق الحضرية والريفية (إحصاء 1989)[2]

المنطقة	الذكور	الإناث	المجموع
المناطق الحضرية	%17.82	%44.54	%31.17
المناطق الريفية	%31.55	%70.91	%51.32
المجموع	%28.54	%65.17	%46.92

(1) الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ملحقة جيجل 2001 .

(2) الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : محو الأمية معلومات عامة ، مرجع سابق ، ص 19 .

6 ـ البيانات المميزة لأفراد العينة

6 ـ 1 ـ السن

ينتمي أفراد العينة إلى عالم الكبار[à] حيث تتراوح أعمارهن بين 15 و75 سنة . والملاحظ أن أكثر من 60% منهن لا تتعدى أعمارهن 35 سنة ، كما أن حوالي 80% منهن تقل أعمارهن عن 45 سنة .

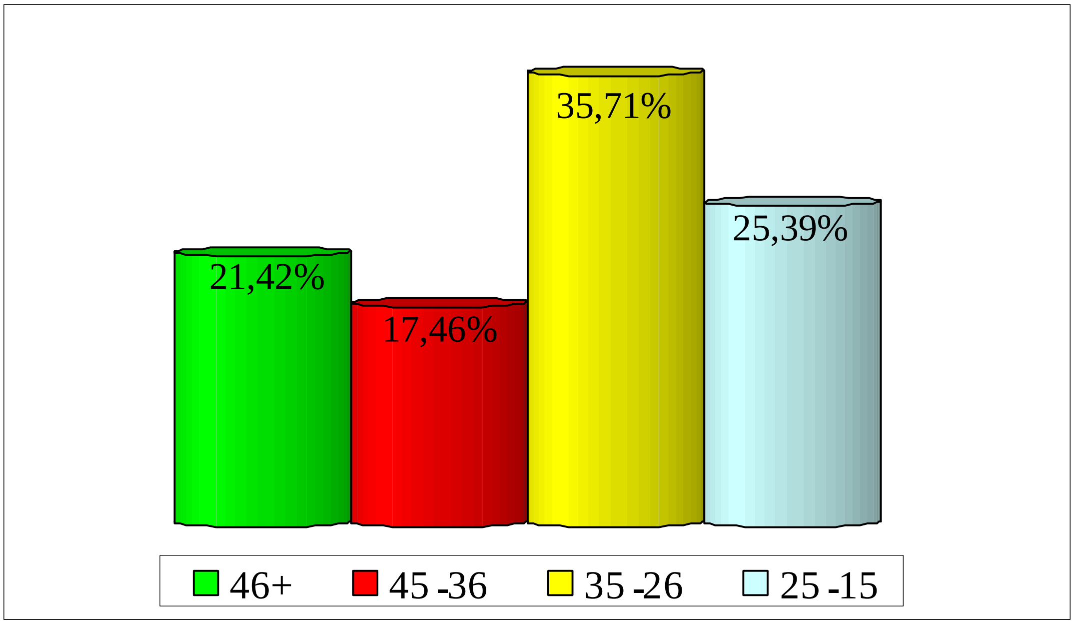
جدول رقم ـ 45 ـ

توزيع أفراد العينة حسب فئات العمر

فئات العمر	عدد الدارسات	النسبة المئوية
15 ـ 25	32	%25.39
26 ـ 35	45	%35.71
36 ـ 45	22	%17.46
45 +	27	%21.42
المجموع	126	%100

شكل رقم ـ 11 ـ

تقسيم أفراد العينة حسب فئات الأعمار



(à) الكبير هو الشخص الذي يبلغ من العمر 15 سنة فما فوق .

انطلاقا من البيانات الواردة في الجدول السابق ، يمكن استنتاج عدة ملاحظات بخصوص مشكلة الأمية في الجزائر ، ومن هذه الملاحظات :

ــ أن الأمية في الجزائر لا تقتصر على فئة دون غيرها ، بل تمس جميع الفئات تقريبا ودون استثناء ، الصغار الكبار الكهول ، مما يستدعي بدل جهود أكثر من أجل القضاء على هذه الآفة .

ــ أن ما تم تبنيه من إجراءات وقوانين في مجال تعميم التعليم وإجباريته[a] لم تطبق تطبيقا صارما ، كما تبين ذلك الحقائق الملموسة في الميدان ، وإلا فكيف نفسر بقاء أطفال في سن التعليم خارج مقاعد الدراسة ، وكأن التعليم أصبح اختياريا وليس إجباريا .

إن ظاهرة عدم إلحاق الأطفال بالمدارس لا تزال منتشرة خاصة في الأرياف ، بل إننا لاحظنا وجود هذه الظاهرة حتى داخل المدن ــ كما هو الحال في مدينة جيجل ــ بسبب العادات والتقاليد الاجتماعية التي تعتبر خروج المرأة من البيت يتعارض مع حرمة الأسرة وشرفها ، وهذا ناتج عن التخلف الفكري الذي لا يزال يسود المجتمع الريفي.[1]

ــ أن الجهود التي بذلت في مجال محاربة الأمية منذ الاستقلال قد فشلت في القضاء على هذه الآفة ولم تحقق الأهداف المنتظرة منها ، لأن هذه الجهود اتسمت بالارتجال والتسرع لم تقم على أسس علمية ولم تستند إلى خطة مضبوطة .

كما أن برامج محو الأمية ظلت حكرا على المدن ولم تتوسع لتشمل سكان القرى والأرياف والمناطق الجبلية ، التي هي أشد حاجة إلى تلك البرامج ، لأن سكانها حرموا من التعليم وتبلغ معدلات الأمية بينهم نسبا قياسية .

والدليل على فشل برامج محو الأمية التي طبقت في الجزائر هو ارتفاع نسبة الأمية بين الفئات التي تزيد أعمارها عن 45 سنة ، إذ تتجاوز نسبتها 70% بين الرجال و90% بين النساء ، وكذلك الحال بين الفئة التي تتراوح أعمارها بين 25 و45 سنة ، حيث تتعدى نسبة الأمية بين النساء لدى هذه الفئة 50% .

---

[a] صدر قانون إجبارية التعليم الابتدائي في 16 أفريل سنة 1976 ، ونص هذا القانون على أن التعليم إجباري على كل طفل بلغ سن السادسة ، وأنه يجب على الأولياء تسجيل أبنائهم في المدارس ، وأن كل مخالفة لهذا الأمر سوف تعرض صاحبها لعقوبات مدنية . بيد أن الواقع المعاش يؤكد أن هذا القانون لم يطبق تطبيقا صارما حيث لازال بعض الأوليـــاء خاصة في المناطق الريفية يرفضون تعليم أبنائهم ، دون أن تتخذ ضدهم إجراءات عقابية .

[1] د/تركي رابح : أصول التربية والتعليم ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر1990 ص 394 .

4. 2. مكان الولادة

تبين من الإجابات المحصل عليها أن ثلثي (3/2) عدد أفراد العينة ولدن في مناطق ريفية ، حيث بلغ عددهن 84 دارسة ، أي بنسبة 66.66% ، ولعل هذا ما يفسر عدم مزاولتهن لتعليمهن . أما الثلث المتبقي ، أي 42 دارسة ، أي بنسبة 33.33% فقد ولدن في مناطق حضرية .

جدول رقم ــ 46 ــ

تقسيم أفراد العينة حسب مكان الولادة

مكان الولادة	عدد الدارسات	النسبة
منطقة حضرية	42	%33.33
منطقة ريفية	84	%66.66
المجموع	126	%100

4. 3. الجنس

كما سبقت الإشارة إلى ذلك ، فإن جميع أفراد العينة إناثا ، وذلك لعدم تمكني من الحصول على فئة الذكور لقلة عددهم في المركز مقارنة بالإناث ، وكثرة تغيبهم وانقطاعهم عن الدراسة ، وهذا الأمر ما فتئ يتكرر منذ إنشاء المركز سنة 1996 .

وقد أصبحت ظاهرة قلة عدد الذكور في مراكز محو الأمية تثير الكثير من التساؤل لما يترتب عنها من إهدار للأموال والجهود . ففي السنة الدراسية 2000 ــ 2001 ، بلغ مجموع عدد الدارسين في فصول محو الأمية التابعة لجمعية اقرأ بولاية جيجل 2667 دارسا ودارسة ، وبلغ عدد الإناث 2621 دارسة أي بنسبة 98.27% ، بينما لم يتجاوز عدد الذكور 46 دارسا ، وهو ما يمثل نسبة 1.72% فقط . وهي نسبة ضئيلة تعكس بوضوح عزوف الذكور عن برامج محو الأمية .

جدول رقم ــ 47 ــ

عدد الدارسين في مركز محو الأمية بجيجل حسب الجنس[1]

عدد الدارسين	الذكور	النسبة	الإناث	النسبة
2667	46	%1.72	2621	%98.27

[1] الجمعية الجزائرية لمحو الأمية اقرأ ، المكتب الولائي بجيجل 2001 .

والواقع أن هذه الظاهرة لا تقتصر على مركز محو الأمية بجيجل فحسب بل تلاحظ في جميع مراكز محو الأمية في الجزائر[a] ، إذ تبين ذلك الإحصائيات أن عدد الدارسين في فصول محو الأمية التابعة لجمعية اقرأ على المستوى الوطني في السنة الدراسية 1998 ــ 1999 قد بلغ 66.289 دارسا ودارسة ، وصل عدد الإناث إلى 54.818 دارسة أي بنسبة 82% ، في حين لم يتجاوز عدد الذكور 11.471 دارسا أي بنسبة 17% فقط .

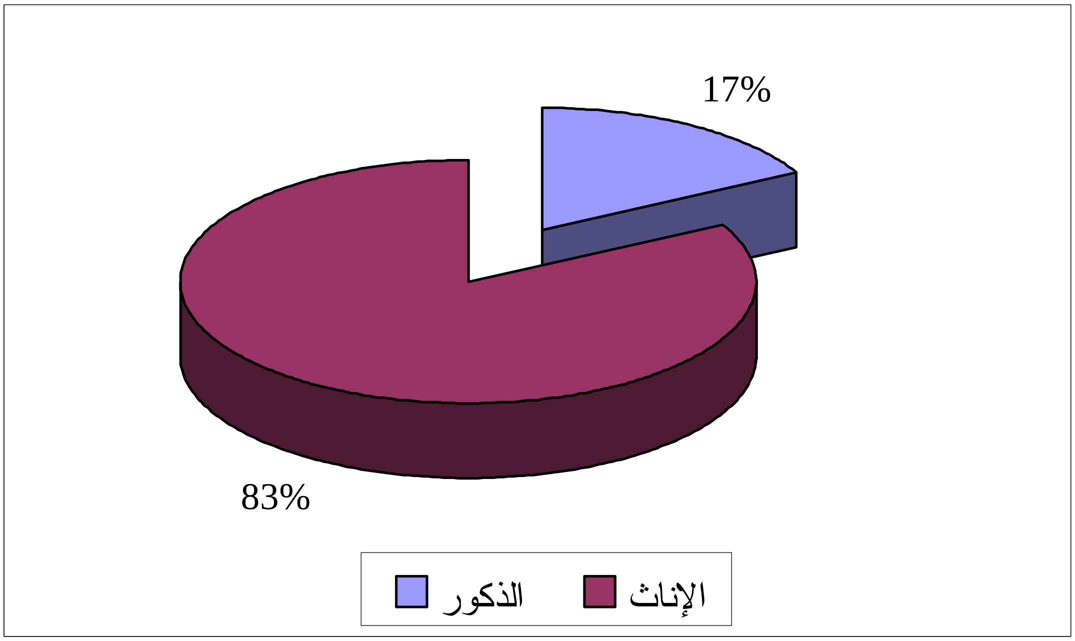
جدول رقم ــ 48 ــ

يبين عدد الدارسين في فصول محو الأمية التابعة لجمعية اقرأ في السنة الدراسية 1998 1999 حسب الجنس .[1]

مجموع عدد الدارسين	الذكور	النسبة	الإناث	النسبة
66.289	11.471	%17.30	54.818	%82.69

شكل رقم ــ 12 ــ

الدارسين في فصول محو الأمية التابعة لجمعية اقرأ حسب الجنس



[a] تلاحظ ظاهرة ارتفاع عدد الإناث في مراكز محو الأمية مقارنة بعدد الذكور في معظم الدول العربية ، وقد أرجعها الدارسون إلى تضخم عدد الأميات في المجتمعات العربية ، الذي يمثل ضعف عدد الأميين تقريبا ، وإلى انشغال الرجال بالعمل ، وكون الالتحاق بمراكز محو الأمية اختياريا وليس إجباري . أنظر : ــ الحولية العربية لمحو الأمية دراسة تحليلية عن الأمية في الوطن العربي 1994 ــ 1995 ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس 1996 ص ص 5 ، 6 . وانظر كذلك : ــ د/ محمود قمبر : أهداف وخطط محو الأمية وتعليم الكبار بدول الخليج العربي ، مرجع سابق ص 114 .

[1] تجربة الجمعية الجزائرية لمحو الأمية اقرأ ، مرجع سابق ، ص ص 13 ، 14 .

جدول رقم ــ 49 ــ

يبين عدد الدارسين في فصول محو الأمية التابعة لجمعية اقرأ في بعض الولايات في السنة الدراسية 98 ــ 99[1]

الولاية	الذكور	النسبة	الإناث	النسبة	المجموع
قسنطينة	307	%3.29	8999	%96.70	9306
الجزائر	411	%6.75	5677	%93.24	6088
عنابة	08	%0.75	1056	%99.24	1064
المدية	57	%4.56	1192	%95.43	1249
س.بلعباس	51	%8.31	562	%91.68	613
قالمة	24	%3.39	683	%96.60	707
أم البواقي	69	%9.41	664	%90.58	733
ورقلة	20	%5.71	330	%94.28	350
ميلة	30	%8.57	320	%91.42	350
سطيف	129	%1.82	6945	%98.17	7074
تمنراست	66	%8.75	688	%91.24	754
سكيكدة	18	%10.11	160	%89.88	178

فالأرقام تبين بوضوح قلة عدد الذكور في مراكز محو الأمية مقارنة بالإناث ، ومما لا شك فيه أن هناك أسبابا تقف وراء هذه الظاهرة ، وقد يكون من بين هذه الأسباب :

1 ــ كون نسبة الأمية أعلى بين النساء منها بين الرجال ، فحسب إحصاء سنة 1998 بلغت نسبة الأمية في ولاية جيجل 30.35% ، أي 132.942 شخصا ، منهم 90.780 امرأة أي بنسبة 41.38% ، و42.162 رجلا أي بنسبة 19.29% .

وعلى المستوى الوطني ، بلغ عدد الأميين حسب إحصاء سنة 1989، 7.411.000 شخص ، وبلغت نسبة الأمية بين الإناث 53.80% أي 4.631.000 امرأة ، بينما بلغت بين الذكور 31.8% أي 2.780.000 أمي . وبلغ عدد الأميين حسب إحصاء عام 1998 7.172.292 شخصا ، 4.492491 أمية أي بنسبة 40.27% ، و2.679.800 أميا أي بنسبة 23.25% .

---

[1] تجربة الجمعية الجزائرية لمحو الأمية اقرأ ، مرجع سابق ، ص ص 13 ، 14 .

2 ــ وربما يعود سبب كثرة عدد الإناث وقلة عدد الذكور في مراكز محو الأمية إلى إحجام الذكور عن الالتحاق بفصول محو الأمية ، لانشغالهم بالسعي من أجل لقمة العيش خاصة في ظل الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة التي يمر بها المجتمع الجزائري في السنوات الأخيرة ، التي تميزت بانتشار البطالة والفقر وتراجع مستوى المعيشة ، في حين أن النساء يقبعن في بيوتهن ولديهن الوقت الكافي للدراسة .

3 ــ وربما يعود السبب في قلة عدد الذكور في مراكز محو الأمية إلى ضعف الدوافع التي تدفعهم إلى التعلم ، حيث أن الكبار الذين يكدحون طوال نهارهم من أجل توفير لقمة العيش يعتقدون أن التعليم ليس ضروريا لهم ، ما دامت لقمة العيش متوفرة فالتعليم بالنسبة لهم يعد ترفا ليس لديهم الوقت الكافي له ، والمدرسة في نظرهم ليست هي المؤسسة التي يمكن أن تساعدهم .

4 ــ وقد يكون السبب في قلة عدد الذكور في مراكز محو الأمية إلى انعدام الحوافز التي تحفزهم على التعلم ، فالكبار كما تبين الدراسات لا يقبلون على التعلم إلا إذا شعروا أن هذا التعلم يؤثر في حياتهم ويحقق لهم نتائج ملموسة ، فكل جهد يبذل ينتظر له مقابل ، والتعلم الذي لا ترجى منه فائدة لا يهمهم إطلاقا .

5 ــ وربما يعود السبب في ضعف إقبال الذكور على مراكز محو الأمية إلى كون برامج محو الأمية لا تثير دوافعهم للتعلم ، ولا تلبي حاجاتهم ولا تناسب اهتماماتهم وميولهم لأن القائمين على هذه البرامج يصرون على إعطائهم ما يعتقدون أن عليهم أن يتعلموه ويهملون ما هم على استعداد لأن يتعلموه .

ومما يؤكد ذلك أنه لم تجر في الجزائر ــ على حد علمنا ــ أي دراسة علمية لمعرفة الدوافع الحقيقية للتعلم لدى الدارسين الكبار في مراكز محو الأمية وتشخيص حاجاتهم ورغباتهم واهتماماتهم وميولهم .

6 ــ وربما يعود السبب في عدم إقبال الذكور على برامج محو الأمية إلى ضعف طرق التدريس وعدم ملاءمتها لخصائص الدارسين الكبار واستعداداتهم وقدراتهم ، مما يجعلهم ينفرون من برامج محو الأمية ولا يقبلون على التعلم .

7 ــ وقد يعود السبب في عدم إقبال الرجال على برامج محو الأمية إلى ضعف المعلمين ونقص تأهيلهم علميا وتربويا ، وافتقارهم إلى الخبرة والتجربة في ميدان التعليم والتدريس عامة ، وفي ميدان محو الأمية وتعليم الكبار خاصة ، فضلا عن عدم إلمامهم بخصائص الدارسين الكبار الجسمية والنفسية والعقلية ، وطرق التعامل معهم .

ومما يقوي هذا الاحتمال أن برامج محو الأمية تفتقد كليا إلى المعلمين المتخصصين في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، حيث تعتمد هذا على توظيف المعلمين في إطار الشبكة الاجتماعية وتشغيل الشباب ، بغض النظر عن تخصصاتهم ومدى قدرتهم على ممارسة مهنة التعليم والتدريس .

8 ــ وقد يكون السبب في كثرة عدد الإناث وقلة عدد الذكور في مراكز محو الأمية إلى كون برامج محو الأمية أكثر ملاءمة لحاجات الإناث منها لحاجات الذكور ، حيث تحتوي هذه البرامج على الكثير من المواضيع التي تهم عالم المرأة بالدرجة الأولى .

9 ــ وقد يعود السبب في قلة عدد الذكور في مراكز محو الأمية إلى نقص الإعلام والتحسيس والتوعية في أوساط الذكور ، وقلة الاهتمام بهم من قبل الجمعيات التي تنشط في ميدان محاربة الأمية ، خاصة إذا علمنا أن أغلب هذه الجمعيات هي جمعيات نسوية أو تشرف على إدارتها نساء ، وتعتبر مكافحة ظاهرة الأمية بين النساء من أهدافها الأساسية .

10 ــ وربما يعود السبب في ضعف إقبال الذكور على مراكز محو الأمية إلى نقص الوعي وعدم الشعور بأهمية التعليم لافتقار البيئة التي يعيشون فيها إلى أي عامل من العوامل التي تثير فيهم الرغبة في التعلم ، وعدم وجود ظروف اجتماعية واقتصادية تتطلب استعمال القراءة والكتابة في الحياة اليومية .

11 ــ و قد يعود السبب في قلة عدد الذكور في مراكز محو الأمية إلى إحجامهم عن الإقبال عليها نتيجة بعض الأفكار الخاطئة التي يحملها الكبار عن التعلم ، حيث يعتقد كثير منهم أن التعلم في المدارس للصغار وليس للكبار ، وأن فترة الطفولة هي الفترة المناسبة للتعلم ، وبما أنهم قد تخطوا هذه المرحلة فإن فرصة التعلم بالنسبة لهم قد انتهت .

12 ــ وربما يعود السبب في ضعف إقبال الرجال على مراكز محو الأمية إلى انعدام الانسجام والتجانس بين الدارسين الكبار في فصول محو الأمية ، نتيجة عدم مراعاة القائمين على هذه المراكز للفروق الفردية الموجودة بينهم ، حيث نجد الدارسين الكبار في فصول محو الأمية يجلسون جنبا إلى جنب مع الصغار .

13 ــ وقد يعود ذلك إلى عدم ملاءمة أماكن الدراسة ، حيث تجري أنشطة محو الأمية في المدارس الابتدائية وهذه المدارس أعدت أصلا بما فيها من أثاث ومن وسائل تعليمية مختلفة للأطفال الصغار وليس للدارسين الكبار ، وهذا الأمر قد يشكل عائقا كبيرا أمام كثير من الأميين الكبار ويثنيهم عن الالتحاق بفصول محو الأمية .

14 ــ وربما يعود السبب في عدم إقبال الذكور على برامج محو الأمية إلى عدم ملاءمة أوقات الدراسة لظروف الكبار الاجتماعية والمهنية والعائلية ، خاصة الرجال الذين يكدحون طوال يومهم من أجل كسب لقمة العيش وتوفير احتياجات أسرهم .

15 ــ وقد يعود السبب في ضعف إقبال الذكور على مراكز محو الأمية إلى الخوف والخجل ، إذ أن بعض الكبار الأميين يعانون صراعا نفسيا كبيرا قبل أن يقرروا تسجيل أنفسهم في مراكز محو الأمية ، بسبب خجلهم وخوفهم من تعريض أنفسهم للسخرية خاصة في ضوء ما نلاحظه من ارتفاع في معدلات البطالة بين حاملي الشهادات الجامعية وانخفاض في القيمة الاجتماعية للتعليم .

16 ــ وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم تخصيص حوافز مادية ومعنوية للدارسين في فصول محو الأمية ، والحوافز في محو الأمية وتعليم الكبار هي على قدر كبير من الأهمية إذ تؤكد الدراسات أن إقبال الكبار على التعلم يزداد كلما كان هذا التعلم مرتبطا بحياتهم الاجتماعية والمهنية ، وبقدر ما تنعكس آثاره في حياتهم ، مثل الزيادة في الراتب الشهري والترقية في الوظيفة وتحسن الحالة المعيشية والسكنية .

وقد أرجعت الباحثة هدفي حليمة في دراستها الميدانية الموسومة بـــ " **المطالعة لدى المتحررين من الأمية** " التي أجرتها بمركز محو الأمية بقسنطينة [1] ظاهرة كثرة عدد الدارسات وقلة عدد الدارسين في مراكز محو الأمية إلى عدة أسباب ، وهي :

1 ــ وعي المرأة الجزائرية وشعورها بضرورة التعلم ، ورغبتها في تغيير أوضاعها والتقدم ، والقضاء على العادات والتقاليد البالية .

2 ــ إحجام الرجال عن الالتحاق بفصول محو الأمية ربما يعود إلى انشغالهم بالسعي لكسب قوت يومهم وتوفير احتياجات أسرهم .

3 ــ وربما لتوفر فرص قضاء أوقات الفراغ في المقاهي .

4 ــ وربما لعدم الشعور بأهمية التعليم في حياتهم الاجتماعية والمهنية ، وخاصة مع ما نلاحظه من ارتفاع معدلات البطالة بين خريجي الجامعات من الشباب .

5 ــ وربما لنقص الوعي وقلة الإعلام والتحسيس والتوعية .

---

[1] أنظر : هدفي حليمة : المطالعة لدى المتحررين من الأمية ، دراسة ميدانية بمركز محو الأمية ببلدية قسطينة ، رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة ، الجزائر 1998 .

4. 4. الوضعية العائلية

تبين الإجابات المحصل عليها أن معظم الدارسات في المركز عازبات ، حيث بلغ عددهن 90 دارسة ، وهن يمثلن نسبة 71.42% من مجموع عدد أفراد العينة . أما الدارسات المتزوجات فقد بلغ عددهن 28 دارسة ، أي بنسبة 22.22% ، وهو ما يبين أن الزواج لم يحل دون تعلمهن .

جدول رقم ــ 50 ــ

يبين الوضعية العائلية لأفراد العينة

الوضعية العائلية	عدد الدارسات	النسبة
عازبات	90	%71.42
متزوجات	28	%22.22
المجموع	126	%100

4. 5. الوضعية الاجتماعية

اتضح من إجابات الدارسات أن الأغلبية الساحقة منهن بطالات ولا يمارسن أية أعمال ، وقد بلغ عدد أفراد هذه الفئة 118 دارسة ، وهو ما يمثل نسبة 93.65% من مجموع عدد أفراد العينة . وبما أن الغالبية العظمى من الدارسات تقل أعمارهن عن 45 سنة فقد تكون الرغبة في تعلم القراءة والكتابة للحصول على فرص عمل مستقبلا سببا في التحاقهن بالمركز .

أما الدارسات المتبقيات وعددهن ثمانية (08) ، أي بنسبة 6.34% فهن عاملات حيث أن خمس (5) منهن يعملن في ورشات للخياطة والطرز ، وثلاثة (3) إحداهن تعمل حارسة في مؤسسة تعليمية ، والثانية والثالثة تعملن تنظيف في البلدية والجامعة .

جدول رقم ــ 51 ــ

يوضح الوضعية الاجتماعية لأفراد العينة

الوضعية الاجتماعية	عدد الدارسات	النسبة
بطالات	118	%93.65
عاملات	3	%2.38
أعمال خاصة(خياطة ...)	5	%3.96
المجموع	126	%100

4. 6. المستوى التعليمي

يمكن تقسيم أفراد العينة من حيث مستواهم التعليمي إلى ثلاث فئات رئيسية ، مثلما يوضح الجدول التالي :

جدول رقم ــ 52 ــ

يبين المستوى التعليمي لأفراد العينة

المستوى التعليمي	عدد الدارسات	النسبة
بدون تعليم	93	%73.80
تعليم قرآني	7	%5.55
تعليم ابتدائي	26	%20.63
المجموع	126	%100

1 ــ الفئة الأولى هي التي لم يسبق لأفرادها مزاولة أي نوع من التعليم ، وعددهن ثلاث وتسعون (93) دارسة ، أي بنسبة 73.80% من مجموع عدد أفراد العينة .

2 ــ الفئة الثانية هي التي تابع أفرادها قبل التحاقهن بمركز محو الأمية تعليما قرآنيا في الكتاتيب وعددهن سبع (7) دارسات ، وهن يمثلن نسبة 5.55% .

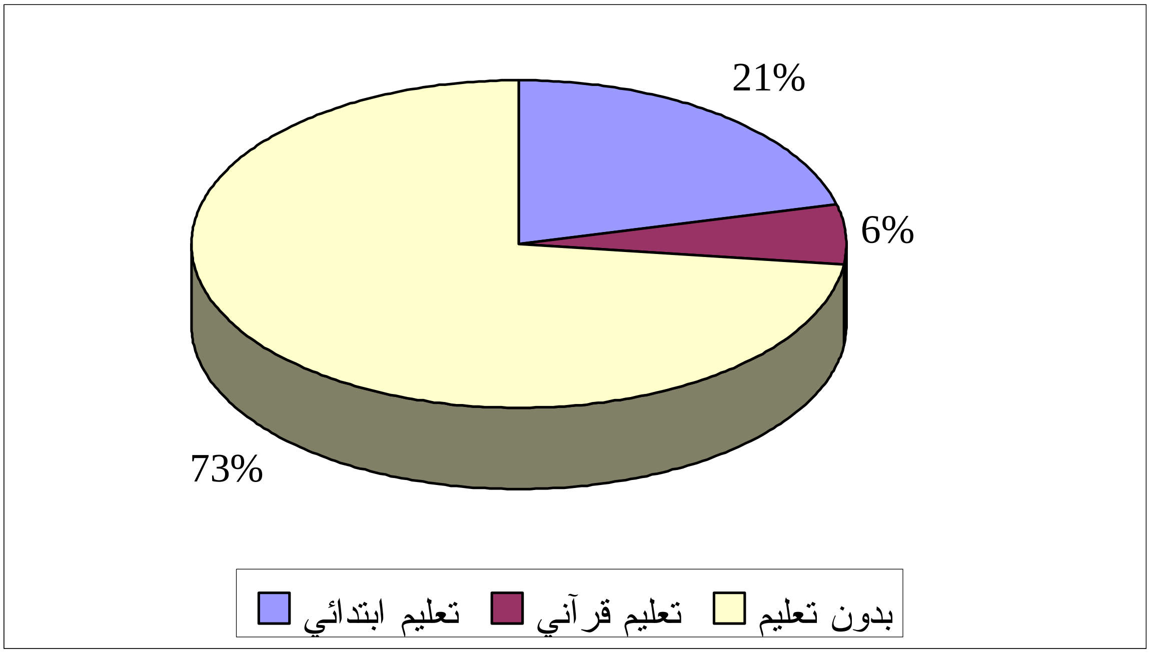
وقد كانت الكتاتيب منتشرة بكثرة في الجزائر ، ولعبت دورا كبيرا في نشر التعليم والثقافة بين الجزائريين وفي الحفاظ على الدين الإسلامي واللغة العربية ، وهي لا تزال موجودة في مناطق كثيرة من الوطن وتؤدي رسالتها على أكمل وجه ، خاصة في الأرياف والمناطق الجبلية والصحراوية .

ويقوم لتعليم في الكتاتيب أساسا على تحفيظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وبطبيعة الحال تعليم مبادئ القراءة والكتابة وشيء من قواعد اللغة العربية ، لكن تعليم القراءة والكتابة لا يكون هدفا في حد ذاته وإنما باعتبارهما وسيلة لحفظ القرآن الكريم .

3 ــ أما الفئة الثالثة ، فهي الفئة التي سبق لأفرادها قبل التحاقهن بمركز محو الأمية أن التحقن بالمدارس النظامية ، وتابعن تعليما ابتدائيا كاملا أو ناقصا ، وعدد أفراد هذه الفئة ست وعشرون (26) دارسة ، وهن يمثلن نسبة 20.63% .

شكل رقم ــ 13 ــ

يوضح تقسيم أفراد العينة حسب مستوى التعليم



<u>4. 6. 1. أسباب عدم الالتحاق بالمدارس</u>

بالنسبة للفئة الأولى أي التي لم يسبق لأفرادها الالتحاق بأية مؤسسة تعليمية وعددهن 93 دارسة ، يمكن تلخيص أسباب عدم مزاولتهن للتعليم في ما يلي :

1 ــ الأسباب التاريخية أو الاستعمار ، بالنسبة للدارسات اللواتي ولدن أثناء فترة الاحتلال الفرنسي للجزائر ، وعددهن 18 دارسة يمثلن نسبة 19.35% .

ومن الثابت تاريخيا ، أن الاستعمار الفرنسي قد عمل طوال فترة وجوده في الجزائر التي دامت 132 سنة ، على تجهيل الشعب الجزائري ، حيث كان عامة الجزائريين محرومين من التعليم ، ولم يسمح الاستعمار سوى لقلة قليلة لا تتجاوز نسبتها 5.1% بين الرجال و1.6% بين النساء بتحصيل قسط من التعليم ، لكي يستعين بها في تنفيذ مشاريعه وفي بعض الوظائف الإدارية الصغيرة .

ومن النتائج التي أسفرت عنها سياسة التجهيل الاستعمارية أن نسبة التمدرس بين الأطفال الذين كانوا في سن التعليم حتى سنة 1962 كانت لا تتجاوز 20% ، وكانت نسبة الأمية حسب الإحصائيات الفرنسية سنة 1955[1] تفوق 94% بين الرجال و96% بين النساء .

---

[1] أ / مولود قاسم نايت بلقاسم : إنية وأصالة ، مرجع سابق ، ص 79 .

2 ـ عدم وجود المدارس بالنسبة للدارسات اللاتي ولدن بعد الاستقلال ولم يتمكن من مزاولة تعليمهن بسبب عدم وجود المدارس في المناطق التي كُنَّ يقطنّ بها ، وبلغ عدد أفراد هذه الفئة 55 دارسة أي بنسبة 59.13% .

ومن المعروف أن آلاف الأطفال الجزائريين لم يلتحقوا بمقاعد الدراسة بعد الاستقلال بسبب قلة المدارس في المدن ، وانعدامها في الأرياف ، حيث لم تتعد نسبة التمدرس في أول موسم دراسي بعد الاستقلال 36.37% من مجموع عدد الأطفال الذين كانوا في سن الدراسة ، الذين قدر عددهم بأكثر من مليوني (2.000.000) طفل .

هذه المشكلة العويصة ، هي إحدى المشكلات التي ورثتها الجزائر عن الحقبة الاستعمارية ، وهي تتمثل في كون المدارس التي تركها الاستعمار بعد رحيله كانت قليلة بحيث لم تكن تكفي لتعليم كل الأطفال الذين كانوا في سن التعليم ، فضلا عن كون هذه المدارس كانت تتركز في المدن التي كان يتواجد بها المستوطنون الأوروبيون .

3 ـ عدم الالتحاق بالمدارس لأسباب مادية ، وقد بلغ عدد أفراد هذه الفئة 16 دارسة يمثلن نسبة 17.20% . والمقصود بالأسباب المادية هو عدم قدرة بعض الأسر على تعليم أبنائها بسبب الفقر ، حيث كان معظم الجزائريين يعانون الفقر المدقع ، لأن الاستعمار قد جردهم من كل ما يملكون وطردهم إلى الجبال والصحاري .

لذلك كانت معظم العائلات الجزائرية أثناء الاحتلال وبعد الاستقلال غير قادرة على تعليم أبنائها خاصة في الأرياف حيث المدارس بعيدة ووسائل النقل منعدمة ، الأمر الذي نتج عنه حرمان مئات الأطفال من الالتحاق بالمدارس ، ليلتحقوا تباعا بصفوف الأميين .

4 ـ عدم الالتحاق بالمدارس بسبب رفض الأولياء تعليم البنات ، وبلغ عدد الدارسات اللواتي أكدن هذا السبب أربع دارسات ، وهن يمثلن نسبة 4.30% .

وقد كانت ظاهرة عدم تعليم البنات منتشرة بكثرة في الستينات والسبعينات ، ليس في الأرياف فحسب بل حتى في المدن الكبرى ، وهي ناتجة عن الجهل والأمية والعادات والتقاليد الاجتماعية التي ترسخت في المجتمع الجزائري ، والتي تعتبر خروج المرأة من البيت سلوكا غير لائق ويتعارض مع حرمتها وشرفها .

ومن هنا ، يتبين أن عدم وجود المدارس يأتي على رأس الأسباب التي حالت دون مزاولة أفراد العينة لتعليمهن ، وهذا لكون أغلبية الدارسات في المركز ينحدرن من مناطق ريفية ، حيث ولدن وترعرعن في تلك المناطق ، قبل أن تنتقل عائلاتهن إلى مدينة جيجل بعد أن تجاوزن سن الدراسة .

جدول رقم ــ 53 ــ

يوضح أسباب عدم التحاق الدارسات بمقاعد الدراسة

أسباب عدم التعلم	عدد الدارسات	النسبة
1 ــ عدم وجود المدرسة	55	%59.13
2 ــ الاستعمار	18	%19.35
3 ــ الأسباب المادية(الفقر)	16	%17.20
4 ــ رفض الأولياء	4	%4.30
المجموع	93	%100

4. 6. 2. أسباب عدم مواصلة الدراسة

هذه الفئة من الدارسات وعددهن 26 دارسة ، سبق لهن أن التحقن بالمدارس وزاولن تعليما ابتدائيا كاملا أو ناقصا ، لكنهن ارتددن إلى الأمية من جديد ، وتعرف هذه الظاهرة بالأمية المرتدة . ويمكن بيان المستوى التعليمي لهذه الفئة من للدارسات من خلال الجدول التالي :

جدول رقم ــ 54 ــ

المستوى التعليمي للدارسات اللاتي زاولن تعليما ابتدائيا

المستوى الدراسي	عدد الدارسات	النسبة
السنة الأولى ابتدائي	3	%11.53
السنة الثانية ابتدائي	7	%26.92
السنة الثالثة ابتدائي	10	%38.46
السنة الرابعة ابتدائي	1	%3.84
السنة الخامسة ابتدائي	2	%7.69
السنة السادسة ابتدائي	3	%11.53
المجموع	26	%100

وتحدث ظاهرة الردة إلى الأمية لعدة أسباب ، وهي :

1 ــ إذا كان التلميذ قد تلقى تعليما غير كاف ، فما لبث أن نسى ما تعلمه وارتد إلى الأمية مرة أخرى لعدم ثبات التعليم الذي تلقاه ، أو لعدم استمراره في الدراسة لمدة زمنية كافية .

ويجمع خبراء محو الأمية على اعتبار الصف الرابع من التعليم الابتدائي الحد الأدنى المطلوب من التعليم ، الذي يسمح للتلميذ باكتساب المعارف والمهارات والخبرات الأساسية ، التي تمكنه من الاستمرار في القراءة والكتابة وعدم الارتداد إلى الأمية .

2 ـــ إذا كان التعليم الذي تلقاه التلميذ تعليما نظريا لا ترتبط مناهجه بمطالب الحياة ، أو أنه كان مقتصرا على جوانب نظرية مجردة ليس لها أساس مادي وحسي وعملي[1] ، أو أن محتوى التعليم ومادته والأسلوب المتبع فيه ، لا يثير دوافع الدارسين ولا يلبي حاجاتهم .

3 ـــ إذا لم يوظف التلميذ ما تعلمه من مهارات وخبرات في حياته اليومية ، خاصة إذا كان يعيش فيها محيط أمي[2] ، يغلب عليه الاتصال الشفوي ويقل فيه استخدام مهارات القراءة والكتابة في الحياة اليومية .

وبالعودة إلى أفراد العينة اللاتي سبق لهن أن التحقن بالمدارس نجد أن مدة التعليم التي حصلن لم تكن كافية لكي يكتسبن المعارف والمهارات والخبرات الأساسية التي تمكنهن من الاستمرار في القراءة والكتابة وعدم العودة إلى الأمية ، حيث أن معظمهن غادرن مقاعد الدراسة قبل نهاية الصف الرابع ابتدائي ، ولم تواصل الدراسة بعد السنة الرابعة سوى خمس (5) دارسات فقط ، أي بنسبة 19.23% ، اثنتان منهن تركن الدراسة في السنة الخامسة ، وثلاث دارسات في السنة السادسة ، أي بنسبة 11.53% .

جدول رقم ـــ 55 ـــ

يبين معدل استمرار الدارسات اللاتي التحقن بالمدارس في الدراسة .

السنة الدراسية	عدد الدارسات	النسبة المئوية
السنة الأولى ابتدائي	26	100%
السنة الثانية ابتدائي	23	88.46%
السنة الثالثة ابتدائي	16	61.53%
السنة الرابعة ابتدائي	6	23.07%
السنة الخامسة ابتدائي	5	19.23%
السنة السادسة ابتدائي	3	11.53%

---

(1) مكتب العمل العربي ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل : دورة دور المنظمات النقابية في محو الأمية في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 125 .

(2) د/ حنفي بن عيسى : مشكلة الأمية في مختلف أبعادها ، في : حوليات جامعة الجزائر ، العدد الرابع 1989 ـــ 1990 جامعة الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ص 55 .

كما أن الدارسات قد غادرن مقاعد الدراسة منذ مدة طويلة ، فبعضهن غادرن مقاعد الدراسة قبل الاستقلال أو في السنوات الأولى منه ، وبعضهن تركن الدراسة في السبعينات أوالثمانينات ، وهي مدة طويلة كفيلة بجعل الدارسات ينسين ما تعلمن ويعدن إلى الأمية خاصة إذا علمنا أنهن نساء وفتيات ماكثات في البيوت ، ويعشن في بيئة محافظة ويخضعن لتقاليد وقيم اجتماعية خاصة تفرض عليهن نمطا من الحياة المعزولة .

جدول رقم ــ 56 ــ

يوضح فترة توقف الدارسات اللاتي التحقن بالمدارس عن الدراسة

فترة التوقف عن الدراسة	عدد الدارسات	النسبة المئوية
قبل 1962	5	%19.23
1962 ــ 1979	6	%23.07
1980 ــ 1996	15	%57.69
المجموع	26	%100

أما فيما يتعلق بأسباب توقف الدارسات عن الدراسة فيمكن إجمالها فيما يلي :

1 ــ الأسباب عائلية ، وهي تتمثل في تفكك الأسرة نتيجة الطلاق ، أو غياب الأب ولامبالاة الأولياء وعدم اهتمامهم بتعليم أبنائهم ، ورغبة الأسرة في إيقاف البنات عن الدراسة عند بلوغهن سنا معينة ، وقد بلغ عدد الدارسات اللاتي أكدن أنهن توقفن عن الدراسة للأسباب العائلية عشر (10) دارسات ، وهو ما يمثل نسبة 38.46% .

2 ــ الأسباب شخصية ، وتتلخص في الظروف الصحية للتلميذ والرسوب في الامتحانات والانقطاع والتسرب وعدم الرغبة في مواصلة الدراسة ، وبلغ عدد الدارسات اللاتي تركن مقاعد الدراسة للأسباب الشخصية المذكورة ثماني (8) دارسات ، يمثلن نسبة 30.76% .

3 ــ الاستعمار ، بالنسبة للدارسات اللاتي التحقن بالمدارس أثناء فترة الاحتلال ، حيث أن الكثير من الأطفال الجزائريين الذين تمكنوا من الالتحاق بمقاعد الدراسة أثناء الاحتلال ، تم طردهم منها بعد اندلاع الثورة التحريرية ، أو اضطروا إلى التوقف عن الدراسة بسبب انعدام الأمن وهجرة الأسر الجزائرية من مكان إلى آخر ، هروبا من بطش الاستعمار .
وقد بلغ عدد الدارسات اللاتي التحقن بالمدارس أثناء الاحتلال وتركن الدراسة لهذه الأسباب ثلاث (3) دارسات ، وهن يمثلن نسبة 11.53% .

4 ـــ بعد المدرسة وانعدام وسائل النقل ، وهذا بالنسبة للدارسات اللاتي ولدن في المناطق الريفية ، وترعرعن هناك قبل نزوح عائلاتهن نحو مدينة جيجل ، وعددهن ثلاث (3) دارسات ، يمثلن نسبة 11.53% .

5 ـــ أسباب مادية ، وتتمثل في الفقر وعدم قدرة الأسرة على تعليم أبنائها ، خاصة في الأرياف حيث المدارس بعيدة ، ويتطلب الوصول إليها استعمال وسائل النقل ، وهو ما يكلف الأسرة مصاريف كبيرة لا تستطيع توفيرها ، لاسيما حين يكون لها أكثر من طفل واحد متمدرس ، فتضطر بالتالي إلى إيقاف بعضهم عن الدراسة ، وفي مثل هذه الحالات غالبا ما يقع الاختيار على البنات ، وقد بلغ عدد الدارسات اللاتي توقفن عن الدراسة لأسباب مادية دارستين اثنتين ، أي بنسبة 7.69% .

جدول رقم ـــ 57 ـــ

يوضح أسباب توقف الدارسات اللاتي التحقن بالمدارس عن الدراسة

الأسباب	عدد الدارسات	النسبة المئوية
ـــ أسبـــاب عائليـــــــــة	10	%38.46
ـــ أسبـــاب شخصيـــــــة	8	%30.76
ـــ الاستعمـــــــــــــــار	3	%11.53
ـــ بعد المدرســــــــــة	3	%11.53
ـــ أسبـــاب ماديـــــــة	2	%7.69
المجموع	26	%100

4. 7. لغة الدراسة

فيما يتعلق باللغة التي تابع بها أفراد العينة الذين سبق لهم أن التحقوا بالمدارس تعليمهم الابتدائي ، تبين أن الدارسات اللاتي التحقن بمقاعد الدراسة أثناء الاحتلال وعددهن خمس (5) دارسات ، زاولن تعليمهن باللغة الفرنسية ، لأن التعليم الفرنسي ـــ كما وصفه الأستاذ أحمد توفيق المدني ـــ « كان استعماريا بحتا ، لا يعترف باللغة العربية ولا يقيم لوجودها أي حساب ، حيث كانت اللغة الفرنسية هي وحدها لغة التدريس في جميع مراحل التعليم . »[1]

---

[1] أحمد توفيق المدني : جغرافية القطر الجزائري ، الطبعة الثانية ، دار المعارف ، القاهرة ، 1963 ، ص 138 .

وقد كان الهدف من ذلك « تنشئة أفراد المجتمع الجزائري على اللغة الفرنسية وحدها فيتذوقونها ، ويطلون بها على الثقافة الفرنسية فيتأثرون بها ، ويتحمسون لها في غياب معرفتهم للغة العربية ... »[1]

ومن المعروف أن فرنسا حاولت بكل الوسائل والطرق الممكنة فرنسة الجزائريين والقضاء على مقومات شخصيتهم العربية الإسلامية ، حتى يسهل إدماجهم في المجتمع الفرنسي ، وتصبح الجزائر حقيقة وواقعا قطعة لا تتجزأ من فرنسا ، ولتحقيق ذلك شن الاستعمار حربا ضارية على اللغة العربية ، واعتبرها لغة أجنبية في الجزائر.

أما بالنسبة للدارسات اللاتي التحقن بالمدارس بعد الاستقلال ، فقد تلقين تعليمهن باللغة العربية ، التي استعادت مكانتها الطبيعية في الجزائر ، وأصبحت لغة التعليم في المدرسة الجزائرية .

فقد شرعت الجزائر بمجرد حصولها على الاستقلال ، في العمل من أجل تعريب ما فرنسه الاستعمار ، وذلك من خلال إحلال اللغة العربية محل اللغة الفرنسية ، وإعادة الأمور إلى ما كانت عليه قبل الاحتلال ، لأن بقاء اللغة الأجنبية يجعل اللغة العربية لغة ثانية[2] ، ولأن الاستقلال الوطني لا يكتمل دون استرجاع كل عناصر الشخصية الوطنية التي تمثل اللغة العربية عمودها الفقري .

ولأن التعليم يمثل القاعدة الأساسية للتعريب الشامل ، فقد كانت انطلاقة عملية التعريب في الجزائر من التعليم ، ففي أول دخول مدرسي في الجزائر المستقلة (1962 ــ 1963) ، اتخذت وزارة التربية قرارا يقضي « بإدخال اللغة العربية في جميع المؤسسات التعليمية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع ، وأصبحت اللغة العربية تدرس ليس كلغة أجنبية وإنما كلغة وطنية ، لها من التوقيت الرسمي نسبة محترمة وذلك لأول مرة منذ أن وقعت البلاد تحت السيطرة الاستعمارية .

وشهد الدخول المدرسي الثاني بعد الاستقلال (1963 ــ 1964) ، حملة كبيرة لتنظيم تدريس اللغة العربية ، وتقرر تعريب السنة الأولى الابتدائية تعريبا كاملا في الدخول المدرسي الثالث بعد الاستقلال (1964 ــ 1965) ، وأصبح التلاميذ في هذه السنة لا يتعلمون إلا العربية ، ويتعلمون بالعربية كل مواد البرنامج .

---

(1) د/ أحمد بن نعمان : التعريب بين المبدأ والتطبيق ، مرجع سابق ، ص 155 .

(2) د/ عبد الله ركيبي : عروبة الفكر والثقافة أولا ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر 1986 ، ص ص 23 ، 24 .

وفي أكتوبر سنة 1967 ، عُرِّبَت السنة الثانية الابتدائية تعريبا كاملا ، أي بتدريس كل مواد البرنامج باللغة العربية وحدها ، وعدم تدريس أية لغة أجنبية في هذا المستوى ...»[1]

وفي سنة 1971 ، تقرر تعريب السنتين الابتدائيتين الثالثة والرابعة ، بجعل كل مواد البرنامج تدرس بالعربية ، مع إبقاء تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ، كما تقرر تعريب ثلث الأقسام المفتوحة في السنة الأولى متوسط ، وثلث الأقسام العلمية في مستوى السنة الأولى ثانوي . وتواصلت عملية التعريب على هذا النحو ، حتى تم تعريب التعليم في جميع مراحله .

جدول رقم ــ 58 ــ

يوضح اللغة التي تلقت بها الدارسات اللاتي التحقن بالمدارس تعليمهن الابتدائي .

لغة التعليم	عدد الدارسات	النسبة المئوية
عربية	21	%80.76
فرنسية	5	%3.96
المجموع	26	%100

4. 8. القدرات اللغوية في المهارات

من خلال تفحص إجابات الدارسات بخصوص قدراتهن في المهارات اللغوية الأربعة ، أي الاستماع والحديث والقراءة والكتابة أن إجاباتهن توزعت كالتالي :

جدول رقم ــ 59 ــ

القدرات اللغوية للدارسات في المهارات الأربعة

المهارات	حسنة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
الفهم الشفوي	ــــ	ــــ	60	66
التعبير الشفوي	ــــ	ــــ	5	121
الفهم الكتابي	ــــ	ــــ	10	116
التعبير الكتابي	ــــ	ــــ	10	116

[1] عن التقرير الرسمي لوزارة التربية في الندوة الثانية للتعريب المنعقدة في ديسمبر 1973 بالجزائر ، نقلا عن : عبد الرحمن سلامة " ابن الدوايمة " : التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر 1981 ، ص ص 73 ــ 82 .

4. 8. 1. مهارة الفهم الشفوي (الاستماع)

تبين من إجابات الدارسات بخصوص قدرتهن اللغوية في مهارة الفهم الشفوي أو الاستماع أن نسبة 52% منهن لا يفهمن ولا يستوعبن الخطابات التي تهمّهن ، في حين أن نسبة 47% منهن يفهمن ويستوعبن الخطابات التي تهمهن بصعوبة .

جدول رقم ــ 60 ــ

يبين القدرة اللغوية لأفراد العينة في مهارة الفهم الشفوي (الاستماع)

درجة القدرة اللغوية	عدد	النسبة
ــ لا تفهم ولا تستوعب الخطاب الذي يهمّك .	66	%52.38
ــ تفهم وتستوعب الخطاب الذي يهمّك بصعوبة .	60	%47.61
ــ ليست لديك مشكلة في فهم واستيعاب الخطاب الذي يهمّك.	ـــ	ـــ
المجموع	126	%100

4. 8. 2. مهارة التعبير الشفوي (الحديث)

وفيما يتعلق بقدرة الدارسات في مهارة التعبير الشفوي أو الحديث ، اتضح أن نسبة 96% منهن لا يستطعن التعبير عن أفكارهن ، وأن نسبة 3.96% منهن يعبرن عن أفكارهن بصعوبة ، مما يعني بأن جل الدارسات لديهن صعوبات في مهارة التعبير الشفوي ولا يستطعن التعبير عن أفكارهن باللغة العربية .

جدول رقم ــ 61 ــ

يبين القدرة اللغوية لأفراد العينة في مهارة التعبير الشفوي (الحديث)

درجة القدرة اللغوية	العدد	النسبة
ــ لا تستطيع التعبير عن أفكارك .	121	%96.03
ــ تعبر عن أفكارك بصعوبة كبيرة .	5	%3.96
ــ لا تجد صعوبة في التعبير عن أفكارك .	ـــ	ـــ
المجموع	126	%100

4. 8. 3. مهارة الفهم الكتابي (القراءة)

وفي مهارة الفهم الكتابي أو القراءة تبين أن نسبة 92.06% من الدارسات لا يعرفن القراءة ، بينما أكدت نسبة 7.93% منهن أنهن يقرأن ولكن بصعوبة ، أي أنهن لا يستطعن سوى قراءة الحروف الأبجدية وبعض الكلمات فقط .

جدول رقم ــ 62 ــ

يبين القدرة اللغوية لأفراد العينة في مهارة القراءة

درجة القدرة اللغوية	العدد	النسبة
ــ لا تعرف القراءة .	116	92.06%
ــ تقرأ ولكن بصعوبة .	10	7.93%
ــ تقرأ بشكل مقبول .	ــــ	ــــ
المجموع	126	100%

4. 8. 4. مهارة التعبير الكتابي (الكتابة)

ونفس الشيء يقال عن مهارة التعبير الكتابي أو الكتابة ، حيث جاءت إجابات الدارسات فيما يخص هذه المهارة مطابقة تماما لإجاباتهن بخصوص مهارة القراءة ، إذ أن نسبة 92.06% منهن لا يعرفن الكتابة ، ونسبة 7.93% منهن يكتبن ولكنهن يخطئن كثيرا ولا يستطعن التعبير عن أفكارهن كتابيا ، أي أنهن لا يستطعن سوى كتابة الحروف الهجائية وبعض الكلمات فقط .

جدول رقم ــ 63 ــ

يبين القدرة اللغوية لأفراد العينة في مهارة الكتابة

درجة القدرة اللغوية	العدد	النسبة
ــ لا تعرف الكتابة .	116	92.06%
ــ تكتب وتخطئ كثيرا .	10	7.93%
ــ تكتب بشكل مقبول .	ــــ	ــــ
المجموع	126	100%

ومن هنا ، يتبين أن قدرات أفراد العينة في المهارات اللغوية الأربعة بشكل عام ضعيفة ، حيث أن حوالي 83% منهن قدرتهن ضعيفة أو شبه معدومة . ففي مهارة الفهم الشفوي ، تبين أن نسبة 52% من الدارسات لا يفهمن ولا يستوعبن الخطابات المسموعة وفي مهارة التعبير الشفوي تبين أن نسبة 96% منهن لا يستطعن التعبير عن أفكارهن وفي مهارتي القراءة والكتابة اتضح أن نسبة 92% منهن لا يعرفن القراءة والكتابة .

أما النسبة المتبقية من الدارسات ، وهي تقدر بـــ 17% ، فإن قدرتهن في المهارات اللغوية الأربعة ضعيفة ، ففي مهارة الفهم الشفوي أو الاستماع نجد أن نسبة 47% يفهمن ويستوعبن الخطابات التي تهمهن بصعوبة ، وفي مهارة التعبير الشفوي أو الحديث نجد أن نسبة 3.96% فقط يستطعن التعبير عن أفكارهن وبصعوبة ، وفي مهارتي الفهم الكتابي والتعبير الكتابي تبين أن نسبة 7.93% فقط من الدارسات يستطعن أن يقرأن ويكتبن وبصعوبة أيضا . ويمكن توضيح هذه النتائج في الجدول التالي :

جدول رقم ــ 64 ــ

القدرات اللغوية لأفراد العينة في المهارات اللغوية الأربعة

المهارات	حسنة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الفهم الشفوي	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	60	47%	66	52%
التعبير الشفوي	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	5	3.9%	121	96%
القراءة	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	10	7.9%	116	92%
الكتابة	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	10	7.9%	116	92%

من خلال إلقاء نظرة سريعة وفاحصة على الجدول السابق ، يمكن أن نستنتج عدة ملاحظات حول القدرات اللغوية للدارسات في المهارات اللغوية الأربعة ، وهي :

1 ــ ضعف القدرات اللغوية للدارسات في مهارتي الفهم الكتابي أو القراءة والتعبير الكتابي أو الكتابة ، وذلك بحكم كونهن أميات لا يقرأن ولا يكتبن ، ولم يسبق لمعظمهن الالتحاق بالمدارس ، أما الفئة التي سبق لها أن التحقت بالمدارس فقد عدن إلى الأمية مرة أخرى ، لأنهن لم يستمررن في الدراسة لمدة كافية ، وكونهن غادرن مقاعد الدراسة منذ مدة زمنية طويلة .

وقد لوحظ أن إجابات الدارسات بخصوص قدراتهن في مهارتي القراءة والكتابة جاءت متطابقة ، وهذا أمر طبيعي ، فمن لا يعرف القراءة بالضرورة لا يعرف الكتابة وذلك نظرا للترابط الوثيق الموجود بين هاتين المهارتين إن على مستوى العملية التعليمية حيث يتم اكتساب المتعلم لمهارة القراءة جنبا إلى جنب مع اكتسابه لمهارة الكتابة ، أو على مستوى الاستعمال اللغوي في الحياة اليومية ، حيث تستعمل مهارة القراءة جنبا إلى جنب مع مهارة الكتابة .

2 ـــ ضعف قدرة الدارسات في مهارة التعبير الشفوي أو الحديث ، وهو أمر طبيعي بحكم كون الدارسات أميات لا يتحدثن اللغة العربية الفصحى ، ولا يستعملنها في حياتهن اليومية التي تطغى عليها العامية ، والتي هي في معظمها مزيج من الكلمات العربية والأمازيغية والأجنبية .

واكتساب المتعلم لمهارة التعبير الشفوي أو الحديث بلغة من اللغات ، سواء كانت هذه اللغة تمثل بالنسبة له لغة أولى أو لغة ثانية ، يتم أساسا من خلال استعمال المتعلم لتلك اللغة في مختلف مجالات الحياة اليومية ، وهذا ما لا نجده في الواقع اليومي للمجتمع الجزائري خاصة والعربي عامة .

3 ـــ ضعف قدرة الدارسات في مهارة الفهم الشفوي أو الاستماع ، ولكن مستواهن في هذه المهارة يبدو مقبولا مقارنة بمستواهن في المهارات الأخرى ، وبالنظر إلى وضعيتهن كأميات لا يعرفن القراءة والكتابة ، فقد تبين أن قرابة نصف عدد الدارسات يفهمن ويستوعبن الخطابات التي تهمهن ولو بصعوبة .

ويبدو أن الدارسات اكتسبن القدرة على فهم واستيعاب الخطابات المسموعة نتيجة كثرة استخدامهن لهذه المهارة ، وتعودهن على سماع الخطابات باللغة العربية ، سواء كان ذلك في محيطهن الاجتماعي ، أومن خلال وسائل الإعلام المسموعة والمرئية .

ومن هنا ، يتضح أن ترتيب المهارات اللغوية الأربعة لدى الدارسات في مركز محو الأمية بجيجل يأخذ الترتيب التنازلي الآتي :

1 ـــ مهارة الفهم الشفوي (الاستماع) .

2 ـــ مهارة الفهم الكتابي (القراءة) .

3 ـــ مهارة التعبير الكتابي (الكتابة) .

4 ـــ مهارة التعبير الشفوي (الحديث) .

4. 9. الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية

مثلما سبقت الإشارة إلى ذلك ، فإن أفراد العينة ينتمون إلى عالم الكبار ، أي أنهم تجاوزوا سن الخامسة عشر من العمر . ويتميز الكبار بجملة من الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية ، التي تميزهم عن الصغار ، والتي يجب مراعاتها أثناء عملية التعلم .

فالكبار ــ كما هو معروف ــ يختلفون عن الصغار من حيث ونضجهم الجسمي والعقلي والنفسي والانفعالي ، ويختلفون عنهم من حيث الخبرات والتجارب التي اكتسبوها في الحياة ، ومن حيث المسؤوليات والأدوار التي يقومون بها في المجتمع ، كما يختلفون عنهم من حيث نظرتهم إلى التعلم .

وتشكل هذه الخصائص وخاصة النفسية منها عنصرا أساسيا في تعليم وتعلم الكبار حيث أنها قد تكون عاملا مساعدا على التعلم ، وقد تكون عاملا مُعطّلا مُعيقا له .

لذا ، تكتسي معرفة خصائص الدارسين أهمية بالغة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، حيث أن إقبالهم على التعلم ، واستمرارهم ونجاحهم فيه ، يتوقف إلى حد كبير على مدى معرفة المعلم بخصائصهم الجسمية والنفسية والعقلية ، وبدوافعهم للتعلم والأهداف التي يريدون تحقيقها .

كما أن معرفة خصائص الدارسين الكبار يساعد على إدراك العوامل التي تتدخل في تعلّمهم ، وبالتالي يُمكّن القائمين على تعليمهم من إيجاد الوسائل والحلول الكفيلة بتذليل العوائق والصعوبات التي قد تعترضهم ، والتغلب عليها .

4. 9. 1. الخصائص الجسمية

على الرغم من أن جسم الكبير يكون أكثر نضجا ونموا ، إلا أن القوة الجسمية للشخص الكبير تبدأ في التناقص بعد سن الخامسة والأربعين ، ويصاحبها هبوط في قوة الحواس ، خاصة حاستي السمع والبصر ، وهما الحاستان الرئيسيتان اللتان تلعبان دورا هاما في عملية التعلم بصفة عامة ، وفي تعلم القراءة والكتابة بصفة خاصة ، التي تقوم أساسا على معرفة الرموز الكتابية ، وربطها بالرموز المسموعة .

4. 9. 2. الخصائص العقلية

ينتج عن ضعف الحواس لدى الشخص الكبير انخفاض في القدرة العقلية ، حيث نجد الشخص الكبير يحرص دوما على النقد والتحليل والربط ، وعلى إتقان العمل ، وذلك بسبب خوفه من الفشل وخجله أمام زملائه .

4. 9. 3. الخصائص النفسية والانفعالية

نظرا لاتساع وتعقد مجالات اتصال الكبار ، وتفاعلهم مع الحياة مقارنة بالصغار فينبغي مراعاة تعقد وعمق الحياة الانفعالية للكبار ، وذلك بأن لا تتعارض الخبرات الجديدة المتعلمة ، مع مشاعرهم وقيمهم واتجاهاتهم . وينبغي كذلك مراعاة ما يتميز به الكبار من مشاعر واتجاهات نحو الذات ، وذلك بجعلهم يشعرون أنهم في أسرة وبين أصدقاء .

4. 10. دوافع التعلم

الدوافع هي القوى التي تحرّك سلوك الفرد وتدفعه إلى القيام بنشاط معين ، تحقيقا لهدف معين ، وهي تظهر نتيجة النقص أو الحاجة إلى إشباع جسمي أو نفسي ، كدافع الجوع أو العطش الذي يحدث نتيجة حاجة الكائن إلى الطعام أو الماء ، فيدفعه إلى البحث عنهما .

وما فتئت الدراسات التربوية الحديثة تؤكد على أهمية الدوافع في تعليم الكبار ، إذ بدون توفر الدافع أو الحاجة أو الرغبة التي تدفع الكبار إلى الإقبال على التعلم ، فإن هذا التعلم لا يمكن أن يتم أبدا .

وتشكل معرفة دوافع الكبار للتعلم أهمية بالغة ، لأنها تتيح للقائمين على تعليمهم إمكانية ملاءمة البرامج لحاجاتهم ورغباتهم ، وتعزيز الدوافع الايجابية التي تزيد من إقبالهم على التعلم ، وإزالة الدوافع السلبية أو العقبات التي تحول دون تعلمهم . ولا شك أن هناك دوافع تقف وراء التحاق الدارسات بمركز محو الأمية بجيجل فما هي هذه الدوافع يا ترى؟

بعد تفحصنا لإجابات أفراد العينة ، تبين وجود أربعة أنواع من الدوافع تقف وراء التحاق الدارسات بمركز محو الأمية بجيجل ، وهي :

4. 10. 1. الدوافع الاجتماعية

بلغ عدد الدارسات اللاتي أكدن على وجود دوافع اجتماعية وراء التحاقهن بالمركز 70 دارسة ، وهو ما يمثل نسبة 55.55% من مجموع عدد أفراد العينة . وتتمثل الدوافع الاجتماعية فيما يلي :

1 ــ الرغبة في الاحتفاظ بالأسرار وقراءة وكتابة الرسائل .

2 ــ الرغبة في قراءة وملأ الوثائق الإدارية .

3 ــ الرغبة في قراءة اللوحات لمعرفة اتجاهات الحافلات ، وأسماء الشوارع والعناوين...

4 ــ الرغبة في مساعدة الأبناء في دراستهم .

4. 10. 2. الدوافع الاقتصادية أو المهنية

وأكدت 16 دارسة ، أي بنسبة 12.69% من مجموع عدد أفراد العينة ، أنهن التحقن بالمركز بدوافع مهنية أو اقتصادية . ويلاحظ أن هذه الفئة من الدارسات هن في غالبيتهن ممن تقل أعمارهن عن 30 سنة ، أي أنهن في مرحلة الشباب .

وتتلخص الدوافع المهنية أو الاقتصادية فيما يلي :

1 ــ الرغبة في الحصول على مناصب عمل بعد الانتهاء من دروس محو الأمية .

2 ــ الرغبة في تحسين الدخل ، والقيام بمطالب العمل الحالي على نحو أفضل ، وبرز هذا الدافع لدى خمس دارسات ، يشتغلن في مجال الخياطة والطرز .

3 ــ معرفة أسعار السلع والخدمات ، والقيام بعمليات البيع والشراء على أكمل وجه .

4. 10. 3. الدوافع العلمية أو الثقافية

أما 12 دارسة ، أي بنسبة 9.52% من مجموع عدد الدارسات ، فقد التحقن بالمركز بدوافع علمية أو ثقافية ، وتتراوح أعمار هذه الفئة من الدارسات بين 15 و20 سنة ، وهن في معظمهن ممن سبق لهن أن التحقن بالمدارس الابتدائية .

وتتمثل الدوافع العلمية أو الثقافية في :

1 ــ الرغبة في مواصلة الدراسة والحصول على شهادة علمية .

2 ــ الرغبة في تعلم اللغة العربية .

3 ــ الرغبة في قراءة الكتب .

4 ــ الرغبة في متابعة الأحداث في الجرائد والمجلات .

4. 10. 4. الدوافع الدينية

وقد برزت الدوافع الدينية لدى 28 دارسة ، أي بنسبة 22.22% من مجموع عدد أفراد العينة . وتبين أن غالبية الدارسات اللاتي أكدن على وجود دوافع دينية لالتحاقهن بالمركز هن من المتقدمات في السن ، حيث تتجاوز أعمارهن 50 سنة .

وتتمثل الدوافع الدينية فيما يلي :

1 ــ الرغبة في قراءة وحفظ القرآن الكريم ، والأحاديث النبوية الشريفة ، والأدعية .

2 ــ الرغبة في معرفة الأحكام الشرعية المتعلقة بالعبادات كالزكاة والصوم والحج...

3 ــ الرغبة في فهم الخطابات الدينية المسموعة (خطب ، دروس ، محاضرات ...) .

وعلى هذا الأساس ، يمكن ترتيب دوافع التحاق الدارسات بمركز محو الأمية بجيجل وفق النسب المئوية على النحو التالي :

1 ــ الدوافع الاجتماعية بنسبة 55.55% من مجموع عدد أفراد العينة .

2 ــ الدوافع الدينية بنسبة 22.22% .

3 ــ الدوافع المهنية أو الاقتصادية بنسبة 12.69% .

4 ــ الدوافع العلمية أو الثقافية بنسبة 9.52% من مجموع عدد أفراد العينة .

جدول رقم ــ 65 ــ

يوضح دوافع التحاق أفراد العينة بمركز محو الأمية

أنواع الدوافع	عدد الدارسات	النسبة المئوية
دوافع اجتماعية	70	%55.55
دوافع دينية	28	%22.22
دوافع مهنية	16	%12.69
دوافع علمية	12	%9.52

لقد تبين من النتائج السابقة أن الدافع الاقتصادي أو المهني ، برز بشكل خاص لدى الدارسات الأصغر سنا ، أو اللاتي تقل أعمارهن عن 30 سنة ، وهو ما يدل على تطلعهن إلى الحصول على فرص عمل في المستقبل ، ورغبتهن في تغيير أوضاعهن الاقتصادية والاجتماعية ، وتحسين ظروف معيشتهن .

ولوحظ أن الدارسات اللاتي عبرن عن اهتمامهن بالدافع العلمي أو الثقافي معظمهن ممن سبق لهن الالتحاق بالمدارس ولم يكملن تعليمهن ، وربما هذا ما يفسر اهتمامهن بالجوانب العلمية والثقافية ، ويؤكد شعورهن بالحاجة إلى التعليم والثقافة ، حيث أن محو الأمية يمثل بالنسبة لهن فرصة لتعويض فشلهن في الدراسة وعدم تمكنهن من متابعة تعليمهن في المدرسة .

كما لوحظ أن الدارسات اللاتي تقل أعمارهن عن 30 سنة ، يتمتعن بدافع اجتماعي قوي ، وربما يعود ذلك لكونهن غير متزوجات ، ويرغبن في المشاركة في الأنشطة الاجتماعية وفي إقامة علاقات اجتماعية متعددة .

أما الدارسات المتقدمات في السن فهن يتمتعن بدافع ديني قوي ، ولم يبدين اهتماما بالدافع الاقتصادي أو الاجتماعي ، وربما يعود ذلك لنجاحهن على الصعيد العائلي ، مما عزَّزَ من معنوياتهن وزاد من تعلُّقهن بشؤون منازلهن وأبنائهن ، وصرفهن عن الاهتمام بإقامة علاقات اجتماعية أو البحث عن فرص عمل .

والملاحظة الأخيرة التي نود التأكيد عليها هنا ، هي أن الدارسات بشكل عام لم يبدين اهتماما كبيرا بالدافع الاقتصادي أو المهني مقارنة بما أبدينه من اهتمام بالدافع الاجتماعي أو الدافع الديني ، وذلك ربما يعود إلى كونهن ينتمين إلى مجتمع محافظ لا يشجع على عمل المرأة ولا يسمح به إلا في حدود ضيقة .

وللإشارة أن هذه النتيجة تتطابق إلى حد كبير ، مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة في الجزائر ، ومن بينها الدراسة التي أجرتها الباحثة هدفي حليمة[1] في مركز محو الأمية بقسنطينة ، والموسومة بــ **" المطالعة لدى المتحررين من الأمية "** ، حيث كشفت هذه الدراسة أن دوافع التحاق الدارسين بفصول محو الأمية تتمثل فيما يلي :

1 ــ الدوافع الدينية وجاءت في مقدمة الدوافع وبنسبة 40% .

2 ــ الدوافع الاجتماعية في المرتبة الثانية وبنسبة 28% .

3 ــ الدوافع الثقافية .

4 ــ الدوافع المهنية .

كما تتطابق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أجريت في بعض الدول العربية[2] كالسعودية والكويت والبحرين ومصر ، التي بينت أن دوافع الدارسين الكبار تتمثل أساسا في الدافع الديني ، ثم الدافع الاقتصادي أو المهني ، ثم الدافع الاجتماعي ، ثم الدافع الثقافي أو العلمي ، مما يؤكد أن دوافع التعلم لدى الأميين في البلدان العربية بشكل عام متشابهة .

4. 11. الأهداف

تتمثل أهداف تعليم القراءة والكتابة (اللغة العربية) للكبار الأميين في مراكز محو الأمية في الجزائر ، في مساعدة الكبار على اكتساب مهارات القراءة والكتابة والوصول فيهما إلى مستوى تعليمي وثقافي ، يمكنهم من توظيف خبراتهم القرائية والكتابية في مواصلة التعليم وعدم الارتداد إلى الأمية ، وذلك بما يمكن من تحقيق هدفين أساسيين من أهداف عملية محو الأمة وتعليم الكبار هما :

---

(1) أنظر : هدفي حليمة : المطالعة لدى المتحررين من الأمية ، دراسة ميدانية بمركز محو الأمية ببلدية قسنطينة ، رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة ، الجزائر 1998 .

(2) أنظر : مجلة تعليم الجماهير ، العدد 37 سبتمبر 1990 ، يصدرها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار .

1 ــ هدف خاص : وهو يتمثل في توظيف الدارسين لخبراتهم القرائية والكتابية (القراءة والكتابة) في حل المشكلات التي تواجههم ، والانتفاع بهما في حياتهم اليومية واستخدامهما في مواصلة التعليم ، من أجل تنمية شخصياتهم وترقية أنفسهم وتحسين ظروف معيشتهم وأوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية .

2 ــ هدف عام : وهو مشاركة الدارسين الإيجابية في كل الأنشطة التي يشهدها المجتمع ومساهمتهم مساهمة فعالة في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية واضطلاعهم بمسئولياتهم كمواطنين صالحين ، فاعلين ومتفاعلين ، في كل ما من شأنه تقدم المجتمع .

وقد تبين من خلال تفحصنا للإجابات المحصل عليها أن الغالبية العظمى من الدارسات التحقن بالمركز بهدف تعلم القراءة والكتابة بدوافع مختلفة ، اجتماعية أو دينية أو مهنية أو ثقافية ، حيث أكدت ذلك 121 دارسة ، أي بنسبة 96.03% من مجموع عدد أفراد العينة .

كما لوحظ أن هناك فئة من الدارسات يهدفن إلى تحسين قدرتهن على فهم واستيعاب الخطابات المسموعة ، وقد ورد ذلك في إجابات 46 دارسة ، أي بنسبة 36.50% من مجموع عدد أفراد العينة . أما أنواع الخطابات التي تريد الدارسات فهمها فقد جاء ترتيبها من حيث الأهمية على النحو التالي :

1 ــ الخطابات الدينية بمجموع 22 إجابة ، أي بنسبة 17.46% .

2 ــ الخطابات الاجتماعية بثلاث إجابات ، أي بنسبة 2.38% .

3 ــ الخطابات السياسية والخطابات الثقافية بإجابتين ، أي بنسبة 1.58% .

وبالمقابل ، فقد لوحظ عدم اهتمام الدارسات بمهارة التعبير الشفوي ، حيث لم يرد ذلك سوى في 6 إجابات فقط ، أي بنسبة 4.76% من مجموع عدد أفراد العينة .

جدول رقم ــ 66 ــ

يبين أهداف الدارسات من الالتحاق بمركز محو الأمية[à]

الهدف من محو الأمية	عدد الدارسات	النسبة
لتعلم القراءة والكتابة .	121	96.03%
لفهم واستيعاب ما تسمعه من خطابات .	46	36.50%
للتعبير الشفوي عن أفكارك .	6	4.76%

[à] يلاحظ أن عدد الإجابات أكبر من عدد أفراد العينة ، وذلك لأن الدارسات قد يجبن بأكثر من إجابة واحدة .

بناء على ما تقدم ، يمكن القول أن أهداف الدارسات في مركز محو الأمية بجيجل من تعلم اللغة العربية تكمن أساسا في اكتساب المهارات اللغوية الأساسية التالية :

1 ــ مهارة القراءة أو الفهم الكتابي .

2 ــ مهارة الكتابة أو التعبير الكتابي .

3 ــ مهارة الاستماع أو الفهم الشفوي .

أما مهارة التعبير الشفوي فلم ترد في إجابات الدارسات ، ويبدو أن هذه المهارة لا تدخل ضمن حاجات الدارسات ، رغم أن هذه المهارة تعد من مهارات التعلم الأساسية لدى الكبار ، وقد يعود ذلك إلى كون اللغة العربية الفصحى غير مستعملة في البيئة التي تعيش فيها الدارسات ، نظرا لطغيان وسيطرة العامية على مختلف مجالات الحياة اليومية .

واكتساب الدارسات لهذه المهارات يعني تحكمهن فيها ، بحيث تصبحن قادرات على توظيف هذه المهارات في حياتهن اليومية ، وعلى الاعتماد على أنفسهن في زيادة معارفهن ومواصلة التعليم مدى الحياة .

ففي مجال القراءة ، يجب أن تصبح الدارسات قادرات على قراءة القرآن الكريم وحديث الرسول صلى الله عليه وسلم ، والأدعية والرسائل ، والجرائد اليومية ، وأسماء الشوارع والعناوين ، واتجاهات الحافلات ، وأرقام الهاتف ، إلى غير ذلك .

وفي مجال الكتابة أو التعبير الكتابي ، يجب تمكين الدارسات من أن يصبحن قادرات على التعبير عن أفكارهن كتابيا ، تعبيرا واضحا وبأسلوب سليم ، بحيث يستطعن ملأ الأوراق والوثائق الإدارية المختلفة ، وكتابة الرسائل والطلبات ، وغيرها .

أما في مجال الفهم الشفوي فيجب أن تكتسب الدارسات القدرة على فهم واستيعاب الخطابات المسموعة ، وفي مقدمتها الخطابات الدينية كخطبة الجمعة والدروس والمواعظ التي تقدم في المساجد أو التي تبث عبر وسائل الإعلام المسموعة والمرئية .

وعلى هذا الأساس ، تكون أهداف الدارسات في مركز محو الأمية بجيجل وفقا للمهارات اللغوية ، كما يلي :

1 ــ القدرة على قراءة نصوص ملائمة قراءة صحيحة .

2 ــ القدرة على فهم واستيعاب الخطابات المسموعة .

3 ــ القدرة على التعبير الكتابي عن الأفكار التي يراد إبلاغها .

4. 11. 1. أهداف تعليم القراءة والكتابة للكبار في مراكز محو الأمية في الجزائر

يحدد الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، الأهداف العامة لتعليم القراءة والكتابة للأميين في مراكز محو الأمية في الجزائر ، في ما يلي(1) :

1 ـــ اكتساب المتعلم لبعض المفاهيم الأساسية التي يحتاج إليها في حياته ، وتمكينه من توسيع مجال معارفه وطرق تفكيره .

2 ـــ اكتساب المتعلم للمعارف التقنية والمهنية الضرورية التي تتطلبها مهنته ، وإعطائه تخصصا متعمقا يمكنه من رفع مردوده وزيادة إنتاجه ، ويشجعه على المشاركة الفاعلة في المجتمع ، وعلى متابعة التطورات والتغيرات التي تشهدها الوحدات الإنتاجية .

3 ـــ إكساب المتعلم المعارف الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب التي تمكنه من الاستفادة من برامج التربية والتكوين ومن إثراء ثقافته العامة .

4 ـــ تنمية بعض التوجهات والأذواق والأحاسيس والقيم وقواعد القيادة لدى المتعلم .

5 ـــ تنمية احترام العمل وحق الآخرين ، واحترام أفكار وآراء الغير ، والنظام .

6 ـــ جعل المتعلم قادرا على التأقلم مع محيط عمله ، ومع التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تحدث في بلده .

4. 12. الحاجات اللغوية

والمقصود بتحديد الحاجات اللغوية ، هو محاولة تحديد العناصر اللغوية التي تفتقدها الدارسات ، والتي هن في حاجة ماسة إليها حتى يستطعن أداء الأدوار والأنشطة التي يرغبن في القيام بها ، بما يمكنهن من تحقيق الأهداف التعليمية التي التحقن من أجلها بمركز محو الأمية .

وعلى هذا الأساس ، وبالنظر إلى الأهداف الخاصة التي سبق توضيحها في هذا الفصل ، يمكن تحديد الحاجات اللغوية لأفراد العينة على أنها العناصر اللغوية التي تفتقدها الدارسات ، والتي تتمثل في الوحدات المعجمية والصرفية والبنيات التركيبية والصيغ البلاغية ، التي تساعدهن على اكتساب المهارات اللغوية الأساسية التالية :

---

(1) Abdellatif Fetni . Op . Cit . p 29 .

4. 12. 1. مهارة القراءة

تتمثل حاجات الدارسات فيما يخص هذه المهارة في اختيار مجموعة من النصوص التي تساعدهن على تنمية قدرتهن على القراءة والفهم .

ويجب أن تختار هذه النصوص بعناية كبيرة ، بحيث تكون مرتبطة بمجالات الحياة اليومية للكبار ، وأن تغطي المواضيع أو المجالات التي يرغب الكبار في القراءة عنها وهي على وجه الخصوص المجالات الدينية والمجالات الاجتماعية .

ويجب أيضا أن تكون هذه النصوص بسيطة ، سهلة متدرجة ، مناسبة لمستوى الدارسات ، متنوعة في مضمونها ، غنية في محتواها مشوقة في أسلوبها ، لكي تجذب المتعلم وتنمي فيه حب القراءة والمطالعة .

ويجب أن تكون هذه النصوص متنوعة ، بحيث تضم نصوصا حديثة تستخلص من الجرائد والمجلات ومؤلفات الأدباء ، وتزود الدارسين بما يهمهم كمواطنين من النواحي الصحية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمهنية وغيرها ، ونصوص تراثية تعرف الأميين على المعالم الرئيسية من تاريخهم الوطني والقومي .

4. 12. 2. مهارة الكتابة

وتتمثل حاجات الدارسات فيما يخص هذه المهارة في اختيار عينة من النصوص الكتابية البسيطة ، التي تساعدهن على اكتساب القدرة على التعبير الكتابي عن أفكارهن تعبيرا واضحا وعلى الكتابة الصحيحة ، في المجالات التي يرغبن في الكتابة عنها ، وهي كما رأينا كتابة الرسائل الخاصة والطلبات ، وملأ الوثائق الإدارية على اختلاف أنواعها .

4. 12. 3. مهارة الفهم

ونعني بها مهارة الاستماع ، أي القدرة على فهم الخطابات المسموعة ، وهي من المهارات اللغوية الأساسية التي يوليها المنهج الحديث في تعليم اللغات أهمية خاصة ، لما للجانب السمعي من علاقة وثيقة بمهارة الحديث أو التعبير الشفوي ، حيث تلعب هذه المهارة دورا هاما في اكتساب المهارات الأخرى .

والفهم أو الاستماع كما يرى بعض الباحثين ، هو نوع من القراءة ، وهو وسيلة إلى الفهم شأنه شأن القراءة ، فإذا كانت القراءة قراءة بالعين واللسان ، فإن الفهم قراءة بالأذن تصحبها العمليات العقلية المعروفة في القراءة العادية .[1]

ويمكن تنمية هذه المهارة لدى الدارسات من خلال اختيار المواد اللغوية التي تساعد على اكتسابها ، وبما أن اكتساب هذه المهارة يعتمد أساسا على حاسة السمع فينبغي أن تكون هذه العناصر اللغوية عبارة عن تسجيلات صوتية .

ويمكن أن تستخلص هذه المواد من أشرطة إذاعية أو تلفزيونية ، تمكن المتعلم من الاستماع إلى اللغة العربية كما تستعمل في الواقع ، مما يمكنه من اكتساب القدرة على الاستماع أو الفهم ، ويمكن أيضا أن يستفاد من تلك المادة اللغوية المسموعة في تنمية مهارة النطق .

4. 12. 4. مهارة التعبير الشفوي

تعد مهارة التعبير الشفوي من المهارات الأساسية في تعلم اللغة ، لأن اللغة هي أولا وقبل كل شيء وسيلة للتواصل والتفاهم ، والتعبير عن الأفكار .

وتقوم هذه المهارة أساسا على التدريب والممارسة المستمرة للغة سماعا ونطقا إذ كلما تدرب المتعلم على نطق أصوات اللغة وألفها ، كلما انحلت عقدة لسانه وزادت قدرته على استعمالها والحديث بها ، معتمدا في ذلك على ما تكوّن لديه من رصيد لغوي من خلال الاستماع أولا ، ثم من خلال استعماله للغة في مواقف تواصلية حقيقية .

انطلاقا من هذه الاعتبارات ، فإن حاجات الدارسات فيما يخص مهارة التعبير الشفوي ، تكمن في تحديد العناصر اللغوية التي تساعد على اكتساب هذه المهارة ، ويمكن استخلاص هذه المادة اللغوية من تسجيلات صوتية تجسد استعمال اللغة العربية في مواقف شفوية في الحياة اليومية .

---

[1] د/ محمود إسماعيل صيني ــ عمر الصديق عبد الله : المعينات البصرية في تعليم اللغة ، جامعة الملك سعود الرياض ، المملكة العربية السعودية 1984 ، ص 63 .

الفصل الرابع

تقييم تعليم اللغة العربية للكبار

في مركز محو الأمية بجيجل

&

ــ تمهيد

سوف نحاول في هذا الفصل ، تقييم عملية تعليم اللغة العربية (القـــراءة والكتابـــة) للكبار الأميين في مركز محو الأمية بجيجل ، وذلـــك مـــن خـــلال استمارة الاســـتبيان (الاستبيان الثاني) ، الذي صُمِّمَ خصيصا لتقييم مدى نجاح أو فشل هذه العمليـــة ، وإبـــراز عوامل أو نقاط القوة ونقاط الضعف فيها .

وقد تمحورت أسئلة هذا الاستبيان حول نوعية التكوين الذي تلقته الدارسات في المركز وشملت الأسئلة الجوانب التالية[1] :

1 ــ مدة التكوين أو الدراسة .

2 ــ نوعية التكوين ، وذلك من حيث :

ــ رأي الدارسات في التكوين ، والمكونين ، والبرامج التي قدمت لهن .

ــ درجة استفادتهن من التكوين .

3 ــ الصعوبات التي أعترضتهن أثناء فترة الدراسة في المركز .

وقد وزع الاستبيان على الدارسات بعد انتهاء فترة التكوين ، الذي دام أربع سنوات وكان ذلك في أواخر شهر جوان سنة 2004 ، وقد قمت بملأ الاستمارات شخصيا داخـــل أقسام محو الأمية وبحضور المعلمات .

وقد بلغ عدد الدارسات اللاتي أنهين دروس محو الأمية يبلغ 31 دارسة ، كن موزعين على فوجين تربويين ، وذلك من مجموع 126 دارسة التحقن بالمركز في بداية عملية التكوين ، أي أن نسبة الدارسات اللاتي تمكن من إنهاء دروس محو الأمية لا تزيد عن 24.60% .

وتجدر الإشارة في الأخير ، إلى أن هذه الدفعة هي الدفعة الخامسة التي يتم تخرجها من مركز محو الأمية بجيجل منذ تأسيسه سنة 1996 ، وذلك بعد دفعات سنة 2000 ، 2001 ، 2002 ، وسنة 2003 .

---

[1] أنظر الاستبيان في الملاحق ، ص ص 260 ــ 262 .

1. البيانات المميزة لأفراد العينة

1. 1. السن

يمكن بيان أعمار الدارسات المتخرجات من خلال الجدول التالي :

جدول رقم ــ 67 ــ

توزيع أفراد العينة حسب فئات العمر

فئات العمر	عدد الدارسات	النسبة المئوية
15 ــ 25	24	%77.41
26 ــ 35	5	%16.12
36 ــ 45	1	%3.22
45 +	1	%3.22
المجموع	31	%100

1. 2. الوضعية العائلية

تَبيَّنَ من إجابات الدارسات ، أن الغالبية العظمى منهن عازبات ، إذ بلغ عددهن 27 دارسة ، أي بنسبة 87.09% ، أما المتزوجات فقد بلغ عددهن 04 دارسات فقط ، أي بنسبة 12.90% .

جدول رقم ــ 68 ــ

الوضعية العائلية للدارسات المتخرجات

الوضعية العائلية	عدد الدارسات	النسبة المئوية
متزوجات	04	%12.90
عازبات	27	%87.09
مطلقات	ــــ	0
أرامل	ــــ	0
المجموع	31	%100

1. 3. الوضعية الاجتماعية

وبخصوص الوضعية الاجتماعية ، تبين أن أكثر من 90% من الدارسات بطالات أما نسبة 09.32% منهن فيشتغلن في ورشات للخياطة والطرز .

جدول رقم ــ 69 ــ

يبين الوضعية الاجتماعية للدارسات .

الوضعية الاجتماعية	عدد الدارسات	النسبة المئوية
عاملات	03	09.67%
بطالات	28	90.32%
المجموع	31	100%

2 ــ التسرب في مركز محو الأمية بجيجل

لقد بلغ عدد الدارسات اللاتي أنهين دروس محو الأمية في المركز كما أشرنا من قبل 31 دارسة ، وهو ما يمثل نسبة 24.60% من مجموع عدد الدارسات اللاتي التحقن بالمركز في بداية عملية التكوين ، وكان عددهن يبلغ 126 دارسة .

ويعود السبب في ذلك إلى تفشي ظاهرة التسرب بين الدارسين والدارسات في المركز ، حيث أن نسبة كبيرة منهم يتركون الدراسة بعد فترة قصيرة من التحاقهم بالمركز كما أن البعض منهم يرسبون في امتحانات الانتقال إلى المستوى الأعلى ويعيدون السنة ومن تم يضطرون إلى ترك الدراسة .

جدول رقم ــ 70 ــ

يبين عدد ونسبة الدارسات المتسربات بين أفراد العينة

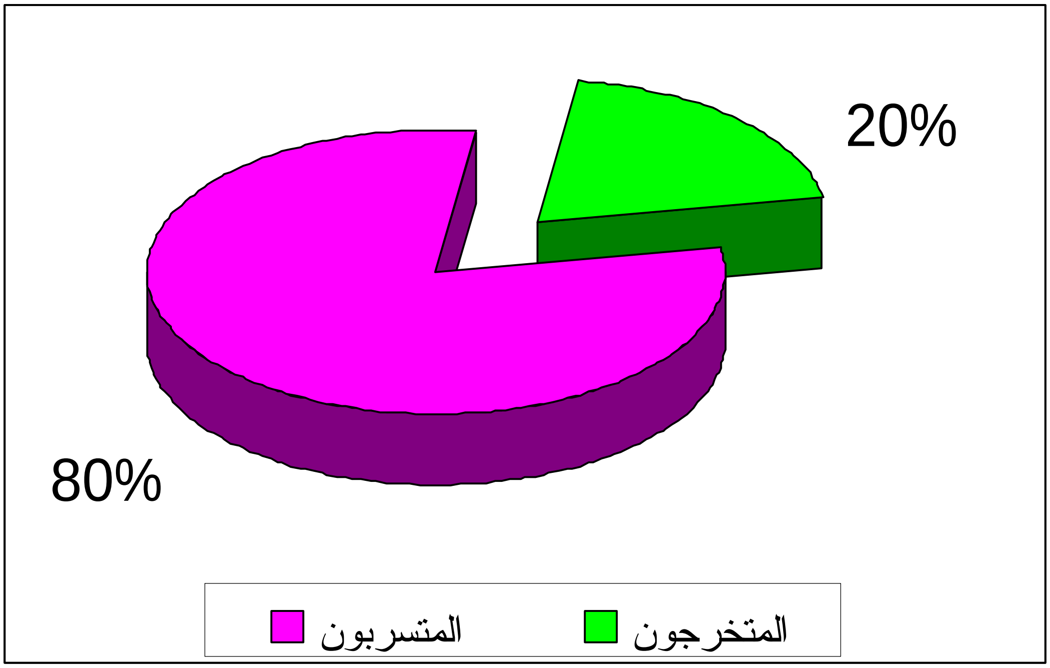
	العدد	النسبة
عدد الدارسات	126	100%
عدد المتخرجات	31	24.60%
عدد المتسربات	95	75.39%

وحسب ما أكده المشرفون على المركز فإن نسبة التسرب بين الدارسين تصل إلى 80% سنويا[à] ، وهو ما يعني أن عدد الدارسين الذين يستمرون في الدراسة ويتمكنون من إنهاء دروس محو الأمية لا يتجاوز في أحسن الأحوال نسبة 20% من مجموع عدد الدارسين الذين يلتحقون بالصف الأول محو الأمية .

وهي نسبة ضئيلة ، تعكس بوضوح الإهدار الكبير الذي تتعرض له جهود محو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر ، مما يستدعي من القائمين على أنشطة محو الأمية ضرورة التحرك العاجل للبحث عن الأسباب التي تقف وراء هذه الظاهرة ، واتخاذ الإجراءات اللازمة لمعالجتها وإيجاد الحلول المناسبة لها .

شكل رقم ــ 14 ــ

يوضح نسبة التسرب في مركز محوالأمية بجيجل



(à) هذه الظاهرة لا تقتصر على مراكز محو الأمية في الجزائر فحسب ، بل تلاحظ في كثير من البلدان العربية ، فقد ذكرت إحدى الدراسات أن التسرب في مراكز محو الأمية يبلغ في البحرين 40% ، ويصل في الإمارات العربية المتحدة إلى 51% في السنة الأولى ، و40% في السنة الثانية ، أي أن نسبة الدارسين الذين يستمرون في الدراسة ويحصلون على شهادة محو الأمية لا تتجاوز 10% . وأشارت دراسة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى أن جهود محو الأمية في الوطن العربي لا تستوعب سوى 2% من الرصيد الحالي للأميين ، وأن نسبة من ينهون الدراسة منهم لا تتجاوز 1% .

وقد لوحظ أن ظاهرة التسرب في المركز تمس بالدرجة الأولى الفئة التي تزيد أعمارها عن 45 سنة ، ثم بدرجة أقل الفئة التي تتراوح أعمارها بين 35 و45 سنة .

جدول رقم ــ 71 ــ

عدد الدارسات المتسربات في مركز محو الأمية بجيجل حسب فئات العمر

الفئات	بداية التكوين		نهاية التكوين		عدد المتسربات	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
15 ــ 25	32	%25.39	24	%19.04	8	%6.34
26 ــ 35	45	%35.71	5	%3.96	40	%31.74
36 ــ 45	22	%17.46	1	%0.79	21	%16.66
45 +	27	%21.42	1	%0.79	26	%20.63
المجموع	126	%100	31	%24.60	95	%75.39

2 ــ 1 ــ أسباب التسرب في مركز محو الأمية بجيجل

ويرجع المشرفون على المركز ارتفاع نسبة التسرب بين الدارسات إلى ثلاثة أسباب رئيسية ، هي :

1 ــ الظروف العائلية للدارسات ، كالزواج والحمل والولادة ، إلى غير ذلك .

2 ــ الهجرة أو تغيير الدارسات لمكان إقامتهن .

3 ــ عدم قدرة الدارسات على مواصلة الدراسة .

وإذا كان السبب الأول والثاني هما سببان منطقيان ، فإن السبب الثالث يثير عدة تساؤلات ، فعدم قدرة الدارسات على مواصلة الدراسة لا شك أن لها أسباب تقف وراءها . وهذه الأسباب قد تكون ذاتية ، وتتعلق بالدارسات أنفسهن وبظروفهن الصحية والنفسية والعائلية والاجتماعية والاقتصادية ، وقدراتهن واستعداداتهن ودوافعهن للتعلم .

وقد تكون بيداغوجية أو تربوية ، وتتعلق ببرامج محو الأمية من حيث محتواها ومدى ملاءمتها لحاجات الدارسات واهتماماتهن ورغباتهن ومستواهن وقدراتهن ، وطرق التدريس ، ومستوى تكوين المعلمين ، وطرق معاملتهم للدارسين ...إلى غير ذلك .

وقد يكون من بين هذه الأسباب ما يلي :

1 ــ طول مدة التكوين ، حيث تدوم الدراسة في مركز محو الأمية بجيجل أربع (4) سنوات كاملة ، وهي مدة طويلة نسبيا ، خاصة بالنسبة للنساء اللاتي يتحملن مسئوليات عائلية كرعاية الأطفال والسهر على حسن سير شئون بيوتهن .

2 ــ عدم ملاءمة البرامج لحاجات الدارسات واهتماماتهن ورغباتهن وميولهن ، حيث أن هذه البرامج لا تراعي الفروق الفردية بين الدارسين والدارسات في صفوف محو الأمية من حيث جنسهم وسنهم وأهدافهم وحاجاتهم واهتماماتهم ودوافعهم للتعلم .

3 ــ ضعف تكوين المعلمين في مجال اختصاصهم ، وعدم إلمامهم بطرق التدريس عامة وطرق تعليم الكبار خاصة ، إلى جانب عدم معرفتهم بخصائص الدارسين الكبار وطرق التعامل معهم ، مما يجعلهم يعاملونهم كما يعامل الأطفال الصغار .

4 ــ ضعف الطرق البيداغوجية المتبعة في تعليم اللغة العربية للكبار في مراكز محو الأمية ، حيث أن هذه الطرق تعتمد على الأساليب التقليدية القائمة على الإلقاء والتلقين من طرف المعلم ، والحفظ والاستذكار للقواعد اللغوية من طرف المتعلم .

وهذا ناتج بطبيعة الحال عن ضعف تكوين المعلمين ، وعدم وجود معلمين متخصصين في محو الأمية وتعليم الكبار ، وقلة الموارد المالية المخصصة لجهود محو الأمية ، وهو ما جعل القائمين على مراكز محو الأمية يلجأون إلى توظيف المعلمين من ذوى المستويات المتدنية في إطار الشبكة الاجتماعية وتشغيل الشباب .

5 ــ صعوبة المناهج الدراسية وعدم ملاءمتها لمختلف فئات الدارسين الكبار ، فالمناهج الدراسية التي تقدم للكبار في مراكز محو الأمية تكاد تكون صورة طبق الأصل للمناهج المطبقة في التعليم النظامي ، حيث تُدرّس للكبار نفس المواد التي تُدرّس للصغار في المدارس الابتدائية ، كدراسة الوسط والرياضيات من جبر وهندسة والتربية الاجتماعية والتاريخ والجغرافيا واللغة الفرنسية ، إلى غير ذلك من المواد .

6 ــ عدم ملاءمة أوقات الدراسة لظروف الدارسات العائلية لاسيما المتزوجات منهن اللاتي يتحملن مسئولية تربية الأبناء ورعايتهم ، فضلا عن القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية التي تفرض على المرأة التزام بيتها وعدم البقاء خارجه لمدة طويلة .

7 ــ عدم ملاءمة أماكن الدراسة لظروف الدارسات الاجتماعية والعائلية ، وبعدها عن أماكن إقامتهن ، بحيث يتطلب الوصول إليها استعمال وسائل النقل ، وقد يستغرق ذلك وقتا طويلا ذهابا وإيابا .

8 ــ قلة الدافعية للتعلم وعدم الرغبة في مواصلة الدراسة ، لكون الدارسات يعشن في بيئة لا تتطلب استعمال القراءة والكتابة في الحياة اليومية . ومن المتعارف عليه أن حاجة الأميين الكبار إلى التعلم تزداد إذا كانت البيئة التي يعيشون فيها متاح فيها إلى حد كبير الاتصالات الكتابية ، وإذا كان لمحو الأمية وظيفة عملية دائمة في حياتهم اليومية .

9 ــ انعدام الحوافز المادية حيث تؤكد الدراسات أن الكبار لا يقبلون على تعلم شيء لا يعود عليهم بالفائدة ، وأن هذه الفائدة غالبا ما تكون مادية كالحصول على فرصة عمل أو الترقية فيه ، وقد تكون هذه الفائدة حياتية في مجال الصحة والسكن ومستوى المعيشة . كما أن الدراسات قد بينت أن الكبار يتطلعون دائما إلى تحقيق نتائج سريعة من تعلمهم ، وهم لا يستطيعون الانتظار مدة طويلة دون نتائج ملموسة ، لذلك فقد لوحظ في جميع أنحاء العالم أن إقبال الكبار على التعلم يكون شديدا في البداية لكنه سرعان ما يقل شيئا فشيئا .

10 ــ عدم مراعاة القائمين على مراكز محو الأمية لفارق السن بين الدارسين في فصول محو الأمية ، حيث نجد الكبار يجلسون جنبا إلى جنب مع الصغار الذين قد يكون من بينهم من هو في سن أبنائهم ، وهو ما يجعلهم يشعرون بالخجل والخوف من الوقوع في الخطأ فيتعرضون للسخرية والاستهزاء ، مما يحد من إقبالهم على التعلم ويدفعهم إلى ترك الدراسة حفاظا على كرامتهم ومكانتهم الاجتماعية .

11 ــ تأثير الظروف العائلية والصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية للدارسات .

3. نتائج الدراسة الميدانية

3. 1. فعالية التكوين

تبين من الإجابات المحصل عليها بخصوص مدى فعالية التكوين أن نسبة 70.96% منهن يرون أن التكوين كان جيدا ، وترى نسبة 25.80% منهن أن التكوين كان متوسطا في حين ترى دارسة واحدة أي بنسبة 3.22% أن التكوين كان ضعيفا .

جدول رقم ـــ 72 ـــ

فعالية التكوين في مركز محو الأمية بجيجل من وجهة نظر الدارسات المتخرجات

نوعية التكوين	عدد الدارسات	النسبة المئوية
ـــ جيد	22	70.96%
ـــ متوسط	08	25.80%
ـــ ضعيف	01	03.22%
المجموع	31	100%

3. 2. درجة الاستفادة من التكوين

فيما يتعلق بدرجة الاستفادة من التكوين ، أكدت نسبة 45.16% من الدارسات أن استفادتهن من التكوين في المركز كانت جيدة ، وأكدت ثماني (8) دارسات ، أي بنسبة 25.80% أن استفادتهن كانت متوسطة ، بينما ترى تسع (9) دارسات ، أي بنسبة 29.03% أن استفادتهن من التكوين كانت ضعيفة .

جدول رقم ـــ 73 ـــ

يوضح درجة استفادة الدارسات المتخرجات من التكوين في مركز محو الأمية بجيجل

درجة الاستفادة	عدد الدارسات	النسبة المئوية
ـــ استفادة جيدة	14	45.16%
ـــ استفادة متوسطة	08	25.80%
ـــ استفادة ضعيفة	09	29.03%
المجموع	31	100%

وقد أرجعت الدارسات أسباب ضعف استفادتهن من التكوين إلى ما يلي :

1 ـــ ضعف المعلمين ، وهذا ناتج بطبيعة الحال عن ضعف تكوينهم علميا وتربويا فهم ليسو متخصصين في تعليم اللغة العربية أو في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار ، وهم يفتقرون إلى الخبرة والتجربة في ميدان التعليم والتدريس ، وليست لديهم معرفة كافية بخصائص الدارسين الكبار وطرق التعامل معهم ، حيث تمّ توظيفهم في إطار الشبكة الاجتماعية وتشغيل الشباب بعد خضوعهم لدورات تدريبية قصيرة .

2 ـــ ضعف طرق التدريس ، وذلك بحكم ضعف تكوين المعلمين في مجال محو الأمية وتعليم الكبار وفي تعليم اللغة العربية ، مما يجعل طرق التدريس التي يستخدمونها تعتمد على أسلوب الإلقاء والمحاضرة ، فلا تثير اهتمام الدارسات ولا تدفعهن إلى الإقبال على التعلم .

3 ـــ عدم ملاءمة البرامج ومحتوى المقررات لحاجات الدارسات واهتماماتهن ورغباتهن لأن هذه البرامج وضعت بناء على تصورات وافتراضات شخصية مسبقة ولم تستند إلى دراسة علمية للكشف عن الحاجات الحقيقية للدارسات ودوافعهن للتعلم .

4 ـــ عدم ملاءمة أوقات الدراسة لظروف الدارسات العائلية والاجتماعية .

5 ـــ قصر مدة التكوين ، إذ ترى بعض الدارسات أن مدة الدراسة في المركز ليست مدة كافية .

جدول رقم ـــ 74 ـــ

يوضح أسباب ضعف استفادة الدارسات من التكوين في مركز محو الأمية بجيجل

أسباب ضعف التكوين	عدد الدارسات	النسبة المئوية
ـــ ضعف المعلمين .	02	%6.45
ـــ ضعف طرق التدريس .	02	%6.45
ـــ عدم ملاءة البرامج لاحتياجات الدارسات .	02	%6.45
ـــ قصر مدة التعليم في المركز .	02	%6.45
ـــ عدم ملاءمة أوقات الدراسة لظروف الدارسات.	01	%3.22
المجموع	09	%29.03

وبالنسبة للدارسات اللاتي أجبن بأن درجة استفادتهن من التكوين في المركز كانت متوسطة ، وعددهن ثماني (8) دارسات ، أي بنسبة 25.80% ، أرجعن ذلك إلى قصر مدة التعليم ، حيث يعتقدن أن مدة التكوين في المركز قصيرة وغير كافية .

ويلاحظ أن هناك شبه إجماع بين الدارسات على قصر مدة التكوين وعدم كفايتها حيث دعت الدارسات إلى ضرورة تمديد مدة الدراسة في مراكز محو الأمية إلى ست (6) سنوات ، لتصبح مساوية للمدة التي يقضيها التلاميذ في المدارس الابتدائية .

جدول رقم ــ 75 ــ

يبين رأي الدارسات بخصوص مدة التعليم في مركز محو الأمية بجيجل .

الإجابات	عدد الدارسات	النسبة المئوية
ــ المدة كافية	01	%3.22
ــ المدة غير كافية	30	%96.77
المجموع	31	%100

وبخصوص ما إذا كانت الدارسات يرغبن في مواصلة الدراسة في المركز ، تبين أن 96.77% منهن يرغبن في ذلك ، ولا يردن التوقف عند هذا الحد من التعليم ، وقد جاءت إجاباتهن متطابقة مع إجاباتهن عن السؤال المتعلق بدرجة الاستفادة من التكوين .

جدول رقم ــ 76 ــ

يبين مدى رغبة الدارسات المتخرجات في مواصلة الدراسة في مركز محو الأمية

الإجابات	عدد الدارسات	النسبة المئوية
ــ نعم ، أرغب في مواصلة الدراسة في المركز .	30	%96.77
ــ لا أرغب في مواصلة الدراسة في المركز .	01	%03.22
المجموع	31	%100

3. 3. الصعوبات المعترضة

لقد تبين من إجابات الدارسات أن 19 دارسة ، وهو ما يمثل نسبة 61% منهن واجهن صعوبات أثناء فترة التكوين في مركز محو الأمية . ويمكن تقسيم الصعوبات التي واجهت الدارسات إلى نوعين ، هما :

أولا ــ صعوبات بيداغوجية أو تربوية ، وهي تتعلق بالعملية التعليمية أو بعملية التكوين والظروف التي جرت فيها .

ثانيا ــ صعوبات ذاتية أو شخصية ، وهي تتعلق بظروف الدارسات الصحية والنفسية والعائلية والاجتماعية والاقتصادية .

ويمكن إجمال هذه الصعوبات فيما يلي :

1 ــ صعوبات في فهم الدروس : ورد ذلك في إجابات ست (6) دارسات ، أكدن أنهن وجدن صعوبات في فهم الدروس ، وخاصة دروس القواعد (صرفية ونحوية) . ويمكن أن تعزى هذه الصعوبات إلى سببين أساسيين ، هما :

أ ــ عدم ملاءمة البرامج ومحتوى المقررات لحاجات الدارسات ، حيث أن هذه المقررات تكاد تكون صورة طبق الأصل لما يتعلمه الصغار في المدارس الابتدائية ، حيث يدرس الكبار في مادة قواعد اللغة العربية على سبيل المثال : الجملة الفعلية ، والجملة الاسمية والحال ، والنعت ، والمبتدأ والخبر ، وإن وأخواتها ، وكان وأخواتها ، والفعل المتعدي واللازم ، والفعل المبني للمجهول ، واسم الفاعل ، واسم المفعول ، وأسماء الإشارة والأفعال المزيدة والمجردة ، إلى غير ذلك .

ب ــ ضعف طرق التدريس ، حيث تُدرّس قواعد اللغة العربية للكبار في المركز بنفس الأسلوب والطريقة التي تُدرّس بها للتلاميذ في المدارس النظامية ، وهذه الطريقة العقيمة قد ثبت فشلها ، إذ أن ما تعانيه اللغة العربية من جمود وتخلف ومن عزوف عن تعلمها حتى من طرف أبنائها ، إنما يعود أساسا إلى الطرق والأساليب المنحطة المنفرة المتبعة في تعليمها .[1]

2 ــ الصعوبة في التوفيق بين الدراسة والالتزامات العائلية ، ويمكن تفسير ذلك بعدم ملاءمة أوقات الدراسة لظروف الدارسات العائلية والاجتماعية ، لهذا يؤكد المختصون في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار على ضرورة أن تتسم مواعيد الدراسة في مراكز محو الأمية بنوع من المرونة ، وأن يشرك الدارسون في تنظيمها واختيار الأوقات التي تتناسب مع ظروفهم العائلية والاجتماعية والمهنية .

3 ــ الشعور بالخوف والخجل ، وهذا ناتج عن سوء معاملة المعلمين للدارسات ، حيث أن بعض المعلمين في مراكز محو الأمية ونظرا لنقص تكوينهم وعدم معرفتهم بنفسية الكبار

---

[1] أنظر : منهجية تدريس اللغة الأم بالتعليم الأساسي ، وقائع الملتقى المغاربي تونس 14 ــ 16 أكتوبر 1993 ، وزارة التربية ، المعهد القومي لعلوم التربية ، تونس 1995 ، ص 108 .

وطرق تعليمهم وأساليب التعامل معهم ، يُعاملون الدارسات بتعال وترفع وخشونة وباعتبارهم تلاميذ ومثلما يُعامل الأطفال الصغار في المدارس الابتدائية .

كما أن الشعور بالخوف والخجل ربما يكون ناتجا عن انعدام الانسجام والتجانس بين الدارسين في صفوف محو الأمية ، لعدم مراعاة فارق السن بينهم ، حيث نجد الكبار يجلسون جنبا إلى جنب مع أطفال في سن أبنائهم ، مما يجعلهم يشعرون بالخجل ، فلا يقبلون على التعلم ، وربما يؤدي ذلك إلى تسربهم وانقطاعهم عن الدراسة .

4 ـــ رفض الزوج السماح للزوجة بمواصلة الدراسة ، وهذا بالنسبة للدارسات المتزوجات وذلك لكون الدارسات يعشن في بيئة محافظة ، لا تسمح بخروج المرأة من البيت إلا في حدود ضيقة ، وقد يعود ذلك إلى طول مدة التكوين ، وعدم ملاءمة أوقات الدراسة للبيئة المحلية ولظروف الدارسات العائلية .

جدول رقم ـــ 77 ـــ

يوضح الصعوبات التي واجهت الدارسات أثناء فترة التكوين .

الصعوبات المعترضة	عدد الدارسات	النسبة المئوية
ـــ صعوبات في فهم الدروس .	11	%35.48
ـــ صعوبات في فهم دروس القواعد .	06	%19.35
ـــ صعوبة التوفيق بين الدراسة والالتزامات العائلية	06	%19.35
ـــ الشعور بالخوف والخجل وسط الجماعة .	03	%09.67
ـــ رفض الزوج مواصلة الزوجة للدراسة .	01	%03.22
المجموع	27	%87.09

3. 4. المهارات اللغوية

تبين من الإجابات المحصل عليها بخصوص القدرات اللغوية للدارسات في المهارات اللغوية الأربعة ، أي القراءة ، والكتابة ، والفهم ، والتعبير ، أن إجاباتهن توزعت على الشكل التالي :

جدول رقم ــ 78 ــ

يبين القدرات اللغوية للدارسات في المهارات الأربعة .

	حسنة		متوسطة		ضعيفة		المجموع	
المهارات	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
القراءة	28	%90.32	02	%06.45	01	%03.22	31	%100
الكتابة	17	%54.83	13	%41.93	01	%03.22	31	%100
الفهم	20	%64.51	10	%32.25	01	%03.22	31	%100
التعبير	15	%48.38	12	%38.70	04	%12.90	31	%100

من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق ، يتبين أن مستوى الدارسات في المهارات اللغوية الأربعة ، يأخذ الترتيب التنازلي التالي :

1 ــ القراءة .

2 ــ الفهم .

3 ــ الكتابة .

4 ــ التعبير .

وعليه ، فإن صعوبات التعبير تأتي على رأس الصعوبات التي تعترض الدارسات تليها صعوبات الكتابة ثم صعوبات الفهم وأخيرا صعوبات القراءة . وهذه النتيجة تؤكدها إجابات الدارسات حيث جاء ترتيبهن لمواد اللغة العربية من حيث الصعوبة كما يلي في المقدمة مادة التعبير ، تلتها مادة الإملاء أو الكتابة ، ثم مادة القواعد وفي المرتبة الأخيرة مادة القراءة ، وهذا ما يمكن توضيحه من خلال الجدول التالي :

جدول رقم ــ 79 ــ

يوضح ترتيب مواد اللغة العربية من حيث الصعوبة

	سهلة		صعبة		صعبة جدا		المجموع	
المواد	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
القراءة	30	%96.77	01	%03.22	ــــ	ــــ	31	%100
القواعد	24	%77.41	07	%22.58	ــــ	ــــ	31	%100
التعبير	12	%38.70	19	%61.29	ــــ	ــــ	31	%100
الإملاء	20	%64.51	11	%35.48	ــــ	ــــ	31	%100

3. 4. 1. مهارة القراءة

فيما يتعلق بمهارة القراءة ، تبين أن نسبة 90.32% من الدارسات قدرتهن حسنة وأن 06.45% منهن قدرتهن متوسطة ، بينما أكدت دارسة واحدة أن قدرتها ضعيفة .

جدول رقم ــ 80 ــ

يوضح القدرة اللغوية للدارسات في مهارة القراءة

القدرة اللغوية	عدد الدارسات	النسبة المئوية
حسنة	28	%90.32
متوسطة	02	%06.45
ضعيفة	01	%03.22
المجموع	31	%100

أما فيما يتعلق بالصعوبات التي تعترض الدارسات في مهارة القراءة فيمكن إجمالها في صعوبتين أساسيتين ، هما : البطء في القراءة ، وعدم القدرة على فهم المواد المقروءة حيث تبين من إجاباتهن أن نسبة 58% منهن يجدن صعوبة في فهم معاني الكلمات والجمل أثناء عملية القراءة ، مما يحرمهن من الاستمتاع بما يطالعن ويقرأن من مواد قرائية مختلفة ، ومن الإفادة منها في زيادة معلوماتهن ومعارفهن ، وفي حل المشكلات التي تواجههن في حياتهن اليومية .

3. 4. 2. مهارة الكتابة

فيما يتعلق بمهارة الكتابة ، أكدت 17 دارسة ، أي بنسبة 54.83% أن قدرتهن في مهارة الكتابة حسنة ، وأكدت 13 دارسة أي بنسبة 41.93% أن قدرتهن متوسطة ، في حين أجابت دارسة واحدة بأن قدرتها ضعيفة .

وتتمثل أهم الصعوبات التي تواجهها الدارسات في مهارة الكتابة في البطء في الكتابة وكثرة الأخطاء الإملائية ، ويمكن تفسير ذلك بعدم امتلاك الدارسات للقواعد الإملائية للكتابة العربية ، التي تتميز ببعض الخصوصيات والتعقيدات[à] ، وتتطلب الكثير من الجهد والتركيز والتدريب المستمر حتى يصبح الدارس قادرا على الكتابة بشكل واضح وخال من الأخطاء .

[à] تتعدد صور بعض الحروف العربية حسب موقعها في الكلمة ، حيث أن بعض الحروف لها صورتان ، وبعضها لها أربع صور ، مما يزيد من صعوبة تعلمها خاصة بالنسبة للدارسين الكبار الأميين .

جدول رقم ــ 81 ــ

يوضح القدرة اللغوية للدارسات في مهارة الكتابة

القدرة اللغوية	عدد الدارسات	النسبة المئوية
حسنة	17	%54.83
متوسطة	13	%41.93
ضعيفة	01	%03.22
المجموع	31	%100

3. 4. 3. مهارة الفهم

وبالنسبة لمهارة الفهم ، اتضح أن نسبة 64.51% من الدارسات قدرتهن حسنة وأن 32.25% منهن قدرتن متوسطة ، بينما أكدت دارسة واحدة أن قدرتها ضعيفة .

ويمكن تقسيم الصعوبات التي تواجه الدارسات في مهارة الفهم إلى قسمين :

1 ــ صعوبات في فهم المسموع ، ويتمثل ذلك فيما تسمعه الدارسات من خطابات وما يصلهن من رسائل في حياتهن اليومية سواء بشكل مباشر ، أو من خلال وسائل الإعلام الجماهيرية المرئية والمسموعة .

2 ــ صعوبات في فهم المكتوب ، ويتمثل ذلك فيما تقرأه الدارسات من مواد قرائية مثل الرسائل والوثائق والكتب والجرائد والمجلات ...

جدول رقم ــ 82 ــ

يبين القدرة اللغوية للدارسات في مهارة الفهم

القدرة اللغوية	عدد الدارسات	النسبة المئوية
حسنة	20	%64.51
متوسطة	10	%32.25
ضعيفة	01	%03.22
المجموع	31	%100

3. 4. 4. مهارة التعبير الشفوي

وفيما يتعلق بمهارة التعبير الشفوي تبين أن 48.38% من الدارسات قدرتهن حسنة بينما 38.70% منهن أجبن بأن قدرتهن متوسطة . أما نسبة 12.90% فقد أكدن بأن قدرتهن في مهارة التعبير ضعيفة .

جدول رقم ــ 83 ــ

يبين القدرة اللغوية للدارسات في مهارة التعبير الشفوي

القدرة اللغوية	عدد الدارسات	النسبة المئوية
حسنة	15	%48.38
متوسطة	12	%38.70
ضعيفة	04	%12.90
المجموع	31	%100

وفيما يخص الصعوبات التي تواجهها الدارسات في مهارة التعبير ، أكدت 19 دارسة ، أي بنسبة 61% أنهن لا يجدن الألفاظ المناسبة التي تمكنهن من التعبير عن أفكارهن بدقة ، وهذا أمر طبيعي بالنظر إلى مستواهن في اللغة العربية ، حيث أنهن لا يمتلكن رصيدا لغويا كافيا ، يسمح لهن باختيار الألفاظ والتراكيب المناسبة والتعبير عن أفكارهن تعبيرا واضحا .

جدول رقم ــ 84 ــ

يبين الصعوبات التي تواجه الدارسات في المهارات اللغوية الأربعة

المهارة	نوع الصعوبة	العدد	النسبة
القراءة	ــ البـــــطء في القـــــــــــــراءة .	31	%100
	ــ صعوبات في فهم معاني الكلمات والجمل .	18	%58.06
الكتابة	ــ صعوبات في كتابة الرسائل وملأ الوثائق .	23	%74.19
	ــ البطء في الكتابة وكثرة الأخطاء الإملائية.	31	%100
الفهم	ــ صعوبات في فهم الخطابات المسموعـــة .	11	%35.48
	ــ صعوبات في فهم الخطابات المكتوبــــة.	18	%58.06
التعبير	ــ صعوبات في التعبير الشفوي عن الأفكار.	21	%67.74
	ــ صعوبات في التعبير الكتابي عن الأفكار .	18	%58.06
	ــ صعوبات في اختيار الألفاظ المناسبـــة .	24	%77.41

مما سبق يتضح أن الدارسات يواجهن صعوبات كثيرة في المهارات اللغوية ، رغم طول مدة التكوين التي دامت أربع سنوات كاملة ، وهي ــ في اعتقادي ــ مدة كافية لكي يكتسب الدارس مهارات القراءة والكتابة ، ويصل فيهما إلى مستوى يمكنه من توظيفهما في حياته اليومية ، ومن الاعتماد على نفسه في التعلم وزيادة معارفه ومعلوماته وخبراته .

ولاشك أن الصعوبات التي تعترض الدارسات في المهارات الأربعة ، وخاصة مهارات القراءة والكتابة والفهم ، ستؤثر سلبا على مختلف الأنشطة والأعمال التي يقمن بها فيما يتصل بهذه المهارات .

فصعوبات القراءة والكتابة سوف تؤثر على استخدامهن لهاتين المهارتين في حياتهن اليومية ، وبالتالي على أهداف تعلميهن ، كما ستؤثر على استخدامهن للقراءة والكتابة من أجل زيادة معلوماتهن ومعارفهن ، والاستمرار في القراءة والكتابة وعدم الارتداد إلى الأمية من جديد .

أما صعوبات الفهم فستؤثر على فهمهن لما يسمعن من خطابات سياسية واجتماعية وثقافية ودينية ، سواء في المحيط الاجتماعي الذي يعشن فيه ، أو من خلال وسائل الإعلام المرئية والمسموعة كالإذاعة والتلفزيون .

كما أن هذه الصعوبات سوف تؤثر على فهمهن لما يقرأن وما يطالعن من مواد قرائية مختلفة بهدف زيادة مكتسبا تهن المعرفية والثقافية باعتبار الفهم يشكل عنصرا أساسيا في القراءة .

كل هذا ، سينعكس سلبا على المدى البعيد على أهداف تعليمهن ، ويجعلهن عرضة للوقوع في فخ الأمية مرة أخرى ، وبذلك تذهب الجهود والأموال التي أنفقت على تعليمهن هباء منثورا .

3. 5. ــ مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارسات

وبخصوص مدى تلبية البرامج ومحتوى المقررات الدراسية المقدمة للكبار الأميين في مراكز محو الأمية لحاجات الدارسات ومدى ملاءمتها لاهتماماتهن ورغباتهن وميولهن تبين أن نسبة 58.06% منهن يرون أن هذه البرامج بشكل عام تلبي حاجاتهن إلى حد ما في حين ترى نسبة 41.93% منهن أن هذه البرامج لا تلبي حاجاتهن ، ولا تستجيب لرغباتهن واهتماماتهن وميولهن .

جدول رقم ـــ 85 ـــ

يبين مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارسات في مركز محو الأمية بجيجل

الإجابة	عدد الدارسات	النسبة المئوية
ـــ برامج محو الأمية تلبي حاجاتي .	18	%58.06
ـــ برامج محو الأمية لا تلبي حاجاتي .	13	%41.93
المجوع	31	%100

من خلال هذه النتائج يتبين أن قرابة ثلثي عدد الدارسات يرون أن برامج محو الأمية تلبي حاجاتهن ، بيد أن هناك نسبة معتبرة من الدارسات تقدر بـــ 41.93% ترى أن برامج محو الأمية لا تلبي حاجاتهن ولا تناسب رغباتهن واهتماماتهن .

وقد عرضنا على الدارسات مجموعة من الاقتراحات بخصوص ما ينبغي على القائمين على برامج محو الأمية اتخاذه من إجراءات ، لجعل البرامج أكثر ملاءمة لحاجات الدارسات وأكثر استجابة لرغباتهن واهتماماتهن ، ومن أهم الاقتراحات التي حظيت بقبول وموافقة الدارسات :

1 ـــ تعديل البرامج كليا أو جزئيا ، وقد وافقت على هذا الاقتراح ست (6) دارسات ، أي بنسبة 19.35% من مجموع عدد الدارسات .

2 ـــ زيادة عدد الساعات المخصصة للدراسة يوميا ، وقد أكدت على هذا الاقتراح دارسة واحدة فقط ، أي بنسبة 03.22% من مجموع عدد الدارسات .

3 ـــ تمديد مدة الدراسة ، حيث أن الدارسات كما لاحظنا سابقا ، قد أكدن على أن مدة الدراسة في المركز غير كافية ، وقد حظي هذا الاقتراح بموافقة 13 دارسة ، أي بنسبة 41.93% من مجموع عدد الدارسات .

والملاحظ أن كل الدارسات تقريبا يجمعن على عدم كفاية مدة التكوين ، مما يؤكد وجود دوافع قوية للتعلم لديهن ، وتعطشهن للعلم والمعرفة ورغبتهن في مواصلة الدراسة خاصة وأن الأغلبية الساحقة منهن في مرحلة الشباب وغير متزوجات ، ولا شك أن لديهن أهداف وطموحات يتطلعن إلى تحقيقها .

وتجدر الإشارة هنا ، إلى أن ما تطالب به الدارسات من زيادة في عدد ساعات الدراسة وتمديد لمدة التعليم هو بالضبط ما تدعو إليه المنظمات الدولية المتخصصة وخبراء محو الأمية وتعليم الكبار ، الذين يؤكدون على ضرورة تمديد مدة الدراسة في مراكز محو

الأمية بحيث تصبح هذه المراكز بمثابة مدارس ، تتمتع بنفس المكانة التي تتمتع بها المدارس النظامية ، وتقدم تعليما موازيا ومكملا للتعليم النظامي ، وليس تعليما من الدرجة الثانية يقدم لفئة مهمشة من أفراد المجتمع .

كما يدعو الخبراء في هذا المجال ، إلى ضرورة فتح القنوات بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي للذين تحرروا من الأمية لمواصلة الدراسة الأكاديمية لمن يرغب في ذلك ولديه القدرة والطموح ، وألا يعوقه في ذلك عمره أو مستواه التعليمي ، وذلك في إطار التعليم المستمر للجميع مدى الحياة .

4 ــ توفير الحوافز المعنوية والمادية ، لتشجيع الدارسات على الإقبال على التعلم ، وقد وافقت على هذا الاقتراح دارسة واحدة .

5 ــ إضافة مواد وأنشطة جديدة إلى البرنامج ، وقد وافقت على هذا الاقتراح أربع (4) دارسات ، أي بنسبة 12.90% ، والمواد التي اقترحت الدارسات إضافتها هي :

ا ــ اللغة الفرنسية : وقد ورد ذلك في ثلاث إجابات .

ب ــ التاريخ والجغرافيا : وورد ذلك في إجابة واحدة .

ج ــ العلوم : ورد ذلك في إجابة واحدة أيضا .

جدول رقم ــ 86 ــ

يبين اقتراحات الدارسات حول برامج محو الأمية

الاقتراح	العدد	النسبة
ــ تمديد مدة الدراسة .	13	%41.93
ــ زيادة عــدد الساعات المخصصة للدراسة يوميا .	01	%03.22
ــ تعديل البرامج .	06	%19.35
ــ توفير الحوافز المادية والمعنوية للدارسين .	01	%03.22
ــ إضافة مواد جديدة إلى البرنامج الدراسي .	04	%12.90
المجموع	25	%80.64

4. تعليم اللغة العربية للكبار في مركز محو الأمية بجيجل

4. 1. الوضع الدراسي في المركز

تدوم الدراسة في مركز محو الأمية بجيجل أربع سنوات ، يتحصل الدارس في نهايتها على شهادة إنهاء دروس محو الأمية ، التي تثبت تحرره من الأمية ، وتعادل هذه الشهادة مستوى السنة السادسة ابتدائي ، وتسمح للدارس بمواصلة التعليم عن طريق المراسلة في المركز الوطني لتعميم التعليم .

ووفقا للتنظيم المتبع في المركز ، فإن كل الدارسين الذين يلتحقون بفصول محو الأمية يعتبرون أميين في درجة واحدة ، ويلحقون بالمستوى الأول أو بمرحلة الأساس .

يوزع الدارسون في أفواج تربوية يتراوح عدد الدارسين فيها بين 15 و20 دارسا وتتم هذه العملية بطريقة عادية ، وعلى أساس جنس المتعلم ، حيث تشكل أفواج للرجال وأخرى للنساء .

وقد لاحظت أثناء زياراتي لفصول محو الأمية أن المشرفين على المركز من معلمين وإداريين لا يراعون القواعد والمقاييس العلمية والبيداغوجية في تصنيف الدارسين وتشكيل الأفواج التربوية ، حيث أن هذه الأفواج تفتقر إلى عنصر التجانس والانسجام بين الدارسين ، إذ تضم خليطا من الدارسين من مختلف الفئات العمرية ، الأطفال ، الشباب وحتى الكهول .[à]

وهذا الأمر مخالف لأبسط المبادئ التربوية ، لأن لعامل السن في صفوف محو الأمية اعتبارات خاصة ، إذ كلما كانت الأعمار متقاربة ، كلما تقاربت الخبرات والقدرات والاهتمامات والحاجات ، لذلك يؤكد المختصون في مجال محو الأمية على ضرورة توفر الانسجام والتجانس بين الدارسين في فصول محو الأمية وأن يتم تنظيم الصفوف بما يراعي الفوارق الفردية بين المتعلمين ومتطلبات الفئات العمرية والبيئة .[1]

إن الكبار يختلفون عن الصغار ، ليس من الناحية الجسمية والصحية فحسب ، بل ومن الناحية النفسية والعقلية والفسيولوجية . كما يختلفون عنهم من حيث الدوافع والأهداف والحاجات والاهتمامات والميول والخبرات . وهو ما يفرض ضرورة وجود مناهج دراسية وطرق بيداغوجية ووسائل وأساليب خاصة تختلف عن تلك التي يتطلبها تعليم الصغار .

[à] هذا الأمر لا يقتصر على مركز جيجل فقط ، بل ربما ينطبق على جميع مراكز محو الأمية في الجزائر ، حيث لاحظنا نفس الظاهرة في مركز محو الأمية بقسنطينة .

[1] مجلة التربية ، تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد 97 / 1991 ، ص 49 .

4. 2. مراحل تعليم القراءة والكتابة للأميين

تدوم الدراسة في مركز محو الأمية بجيجل أربع (4) سنوات كاملة ، مدة كل سنة دراسية تسعة (9) أشهر ، وتتوج كل سنة بامتحان الانتقال إلى المرحلة اللاحقة .

ولتجنب إمكانية ارتداد الدارس إلى الأمية مرة أخرى ، وبالتالي ضياع الجهود والأموال التي أنفقت على تعليمه ، لابد أن يصل إلى مستوى تعليمي يمكنه من توظيف ما اكتسبه من مهارات في القراءة والكتابة في حياته اليومية ، وهذا يتطلب مرور الدارس بثلاث مراحل مترابطة متتابعة[à] في القراءة والكتابة ، وهي :

4. 2. 1. مرحلة الأساس

تعد هذه المرحلة من أصعب المراحل في تعليم القراءة والكتابة للأميين ، لكونها تشكل القاعدة أو الأساس الذي تقوم عليه بقية المراحل ، وفيها يتم إيصال الدارس إلى مستوى السنة الثانية ابتدائي .[à à]

وتهدف هذه المرحلة إلى إعطاء المتعلم المعارف التي تمكنه من اكتساب مهارات القراءة والكتابة ، لتكون أساسا لمستقبله التعليمي ، كما تهدف هذه المرحلة إلى تدريب الدارس على تشكيل الكلمات والجمل ، وتحليلها وقراءتها ، وفهم معانيها ، بالإضافة إلى معرفة مبادئ الكتابة .

وتقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين ، هما :

1 ــ مرحلة الاستعداد ، وهي فترة قصيرة نسبيا ، تخصص لتحضير الدارس نفسيا ومعنويا ، وإثارة دوافعه للتعلم .

2 ــ مرحلة اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة ، من خلال معرفة أشكال الحروف وأصواتها والحركات والضوابط الملازمة لها ، من مدّ وإشباع وتنوين .

[à] كان المؤتمر الإقليمي لتنظيم وتخطيط برامج محو الأمية في البلاد العربية الذي عقد في الإسكندرية سنة 1964 قد أوصى بأن يتم تعليم الأميين في مرحلتين ، هما : مرحلة الأساس ومرحلة المتابعة ، وهو التنظيم المتبع في معظم البلدان العربية ، مع اختلاف تسمية ومدة كل مرحلة من بلد لآخر .

[à à] تعادل كل مرحلة من مراحل التعليم الثلاثة في محو الأمية سنتين دراسيتين في التعليم الابتدائي ، حيث تعادل مرحلة الأساس السنتين الأولى والثانية ابتدائي ، وتعادل مرحلة التكميل السنتين الثالثة والرابعة ، وتعادل مرحلة المتابعة السنتين الخامسة والسادسة .

جدول رقم ــ 87 ــ

يوضح الأهداف ومحتوى البرنامج والمستوى التحصيلي للدارس في نهاية مرحلة الأساس[1]

المرحلة	الأهداف	محتوى البرنامج	المستوى التحصيلي	
			القراءة	الكتابة
الأساس	اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة	الحروف بأصواتها وأشكالها الحركات الثلاث، السكون المد ، التنوين ، الشدة (ال) الشمسية والقمريـــة	قراءة جمل أو نص بسيط مشكول	كتابة جمل أو نص بسيط يُملى بالإشباع شرط أن يكون خاليا من الكلمات التي تتطلب معرفة بالقواعد الإملائية

4. 2. 2. مرحلة التكميل أو الانطلاق

وهي تعد بمثابة حلقة وصل بين المرحلة السابقة (الأساس) والمرحلة اللاحقة (المتابعة) ، ومن تم فهي تشكل منعطفا حاسما في حياة الدارس ، لذلك فهي تحتاج إلى جهد أكبر مقارنة ببقية المراحل ، وفيها يتم إيصال الدارس إلى مستوى السنة الرابعة ابتدائي ، الذي يمثل الحد الأدنى في محو الأمية .

وتهدف هذه المرحلة إلى ترسيخ وتثبيت المهارات والمعارف المكتسبة في مرحلة الأساس ، وتعزيزها وتدعيمها بمهارات ومعارف ومعلومات جديدة ، وتنمية قدرة المتعلم على القراءة والكتابة ، من خلال تزويده ببعض القواعد اللغوية والإملائية .

---

(1) المركز الوطني لمحو الأمية : الأسس التعليمية لمحو الأمية ، الجزائر 1995 ، ص 2 .

جدول رقم ــ 88 ــ

يوضح الأهداف ومحتوى البرنامج والمستوى التحصيلي للدارس في نهاية مرحلة التكميل أو الانطلاق[1]

المرحلة	الأهداف	محتوى البرنامج	المستوى التحصيلي	
			القراءة	الكتابة
التكميل أو الانطلاق	تثبيت المهارات المكتسبة وتدعيمها بمهارات جديدة	التدريب على آليات القراءة والكتابة والتعرف على بعض القواعد الإملائية مثل الهمزة والتاء في آخر الكلمة	قراءة نص بسيط من حيث الشكل والتركيب والمضمون	كتابة نص يُملى بالإشباع

4. 2. 3. مرحلة المتابعة

وهي المرحلة الثالثة والأخيرة في تعليم القراءة والكتابة للأميين ، وفيها يتم إيصال الدارس إلى مستوى السنة السادسة ابتدائي ، الذي يمثل المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة أو في محو الأمية .

وتهدف هذه المرحلة إلى تثبيت المهارات المكتسبة في المرحلتين السابقتين وتنميتها وتطويرها ، وإثراء الرصيد اللغوي للمتعلم ، وتوجيهه وتشجيعه على الاعتماد على نفسه ، وعلى استخدام مهارات القراءة والكتابة في مواصلة تثقيف نفسه ، وزيادة معلوماته وخبراته ، والإفادة منها في حياته اليومية .

كما تهدف هذه المرحلة إلى إعطاء مزيد من الثقافة العامة ، وتزويد الدارس بالمعلومات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والصحية ، وكل ما يمكنه من الإسهام في تنمية مجتمعه ، وبذلك تصبح هذه المرحلة مدخلا لمحو الأمية الحضاري وتحقيق مبدأ التعليم المستمر مدى الحياة .

ولتحقيق هذه الأهداف ، ولكي يتم تجنب ارتداد المتعلم إلى الأمية من جديد ينبغي أن تعد للدارس في هذه المرحلة مواد قرائية مناسبة لمستواه ، وأن تكون مرتبطة بمجالات

---

[1] المركز الوطني لمحو الأمية : الأسس التعليمية لمحو الأمية ، مرجع سابق ، ص 2 .

الحياة اليومية والبيئة التي يعيش فيها ، وأن تكون هذه المواد أيضا تلبي حاجاته وتلائم رغباته واهتماماته وميوله ، لكي تنمي فيه حب القراءة والمطالعة .

وبالإضافة إلى الكتب الخاصة بهذه المرحلة ، يمكن أن تكون الجرائد ، والمجلات وبرامج الإذاعة والتلفزيون ، والمحاضرات والندوات ، ودروس الوعظ والإرشاد والمسرح والسينما ، وغيرها ، مواد صالحة لهذه المرحلة .

جدول رقم ــ 89 ــ

يوضح الأهداف ومحتوى البرنامج والمستوى التحصيلي للدارس في نهاية مرحلة المتابعة[1]

المرحلة	الأهداف	محتوى البرنامج	المستوى التحصيلي	
			القراءة	الكتابة
المتابعة	تطوير المكتسبات السابقة بحيث يصبح المتعلم قادرا على الاعتماد علـــى نفـســه	إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم والتعرف على مختلف أنواع الجمل تقنيات التعبير الكتابي والقواعد النحوية والصرفية التي تساعد المتعلم على الكتابة الصحيحة	القدرة على قراءة مختلف المواضيع التي تهم المتعلم قراءة سريعة ومطالعة الجرائد والمجلات	القدرة على التعبير الكتابي عن الأفكار بأسلوب واضح وخال من الأخطاء اللغوية والكتابيـــــــة

4. 2. 4. السنة الرابعة[à]

بعد انتهاء مرحلة المتابعة ، يضاف للدارسات عام دراسي آخر يسمى السنة الرابعة يخصص لإنهاء المقرر ، وتحضير الدارسات للمشاركة في امتحان شهادة التعليم الابتدائي للكبار ، ومواصلة التعليم عن طريق المراسلة في المركز الوطني لتعميم التعليم .

---

[1] المركز الوطني لمحو الأمية : الأسس التعليمية لمحو الأمية ، مرجع سابق ، ص 2 .

[à] يُحدّد الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار مراحل التعليم في محو الأمية بثلاث مراحل ، مدة كل مرحلة عــام دراسي واحد وهي : مرحلة الأساس ، مرحلة التكميل ، ومرحلة المتابعة ، إلا أن هذا التنظيم لا يتم التقيد به في مراكز محو الأمية ، حيث أن مدة الدراسة تختلف من مركز لآخر ، فهي في مركز جيجل أربع سنوات ، بينما تدوم الدراسة في مركز قسنطينة ست سنوات كاملة ، رغم أن المركزين تشرف عليهما نفس الجهة وهي جمعية اقرأ .

4. 3. خطة الدراسة

تجري الدراسة في مركز محو الأمية بجيجل على مدار يومين في الأسبوع (الاثنين والخميس) من الواحدة بعد الظهر (13:00) إلى الرابعة (16:00) مساءا ، أي بمعدل حصة واحدة في اليوم وبواقع ثلاث ساعات للحصة الواحدة .

جدول رقم ـــ 90 ـــ

يوضح التوقيت المعمول به في مركز محو الأمية بجيجل .

المرحلة	عدد الحصص الأسبوعية	مدة الحصة الواحدة	المجموع
الأساس	2	3 ساعات	6 ساعات
التكميل	2	3 ساعات	6 ساعات
المتابعة	2	3 ساعات	6 ساعات
السنة الرابعة	2	3 ساعات	6 ساعات

وحسب القائمين على المركز فإن هذا التوقيت قد فرضته عدة عوامل وهي :

1 ـــ مشكل المقر ، حيث أن المركز ـــ شأنه في ذلك شأن معظم مراكز محو الأمية في الجزائر ـــ لا يملك مقرا خاصا ، وإنما يعتمد في تقديم خدماته على مؤسسات التعليم النظامي من مدارس ابتدائية وإكماليات وثانويات .

ومن هنا ، كانت الفترة المسائية من يومي الاثنين والخميس ، وهي فترة راحة بالنسبة لتلاميذ المدارس النظامية ، الفترة الأنسب لدروس محو الأمية ، بحيث يمكن للمركز استقبال أكبر عدد ممكن من الدارسين ، نظرا لتوفر العدد الكافي من القاعات .

2 ـــ نوعية الدارسين في المركز ، إذ أن الأغلبية العظمى من الملتحقين بالمركز من الإناث وبعضهن أمهات وربات بيوت ، وعليه ، فقد اختيرت الفترة المسائية كموعد لدروس محو الأمية ، حتى يتسنى للدارسات القيام بواجباتهن المنزلية في الفترة الصباحية ليتفرغن للدراسة في الفترة المسائية .

ومن الثابت ، أن اختيار مكان وتوقيت الدراسة في محو الأمية وتعليم الكبـــار لـــه تأثير كبير على إقبال الكبار على التعلم ، لذلك يؤكد المختصون باستمرار على ضـــرورة إشراك الدارسين في اختيار توقيت ومكان الدراسة ، وأن تنظم مواعيد الدراسة بما يتناسب وظروف الكبار العائلية والاجتماعية والمهنية .

4. 4. البرنامج الدراسي

تدرس للأميين في مركز محو الأمية بجيجل عدة مواد مع التركيز على مهارات الاتصال الأساسية وهي القراءة والكتابة والحساب ، وبشكل عام فإن المواد التي تدرس للأميين في مراكز محو الأمية في الجزائر ، هي تقريبا نفس المواد التي تدرس للصغار في المدارس الابتدائية مع بعض الاختلافات الطفيفة نظرا لظروف الدارسين الكبار وطبيعتهم .

ويبلغ عدد الساعات المخصصة للدراسة أسبوعيا ست (6) ساعات ، توزع حسب عدد مواد المقرر ، بحيث تتراوح مدة الحصة الواحدة في كل مادة بين 15 دقيقة كحد أدنى و45 دقيقة كحد أقصى . والمواد التي تدرس للأميين في المركز هي :

4. 4. 1. برنامج مرحلة الأساس

المواد المقررة في مرحلة الأساس ، هي : القراءة ، التعبيـــر ، الخـــط ، التربيـــة الإسلامية ، والحساب ، وتوزع هذه المواد على الشكل التالي :

جدول رقم ـــ 91 ـــ

يبين المواد المقررة في مرحلة الأساس وعدد الحصص الأسبوعية في كل مادة .

الأنشطة أو المواد المقررة	عدد الحصص الأسبوعية في كل مادة
القراءة	أربع (4) حصص
التعبير	ثلاث (3) حصص
الخط	حصتان (2)
التربية الإسلامية	حصتان (2)
الحساب	حصتان (2)

يلاحظ في هذه المرحلة ، التركيز الكبير على مادة القراءة ، حيث تُخَصَّـص لهـا أربع حصص في الأسبوع ، وكذلك مادة التعبير التي تخصص لها ثلاث حصص ، وهــذا لإكساب المتعلمين مبادئ القراءة والكتابة ، وتشجيعهم على التحــاور والمناقشـــة وعلـــى التعبير عن أفكارهم وآرائهم ومواقفهم ، لإكسابهم مهارة التعبير أو الحديث .

4. 4. 2. برنامج مرحلة التكميل

المواد المقررة في مرحلة التكميل هي : القراءة ، التعبير ، القواعد (نحو + صرف) الإملاء ، الخط ، التربية الإسلامية ، والحساب . والملاحظ بالنسبة لبرنامج مرحلة التكميل هو تخفيض عدد حصص القراءة إلى ثلاث حصص في الأسبوع ، بعد أن كانت أربع حصص في مرحلة الأساس وإدراج مادتين جديدتين هما مادة القواعد (النحوية والصرفية) بمعدل حصتين في الأسبوع والإملاء بمعدل حصة واحدة ، كما تخفض حصص مادة الخط إلى حصة واحدة فقط . وتوزع هذه المواد كما يلي :

جدول رقم ــ 92 ــ

المواد المقررة في مرحلة التكميل وعدد الحصص الأسبوعية في كل مادة .

المواد المقررة	عدد الحصص الأسبوعية في كل مادة
القراءة	ثلاث (3) حصص
التعبير	ثلاث (3) حصص
القواعد	حصتان (2)
الإملاء	حصة واحدة (1)
الخط	حصة واحدة (1)
التربية الإسلامية	حصتان (2)
الحساب	حصتان (2)

4. 4. 3. برنامج مرحلة المتابعة

المواد المقررة في مرحلة المتابعة هي : القراءة ، القواعد ، التعبير ، الإملاء التربية الإسلامية ، التربية الاجتماعية ، الحساب ، واللغة الفرنسية . في هذه المرحلة تخفض حصص مادتي القراءة والتعبير إلى حصتين فقط ، وتدرج مادة جديدة هي التربية الاجتماعية ، كما يشرع في هذه المرحلة في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية[à] بمعدل حصة واحدة في الأسبوع . وتوزع هذه المواد كالآتي :

[à] لا ندري ما الغاية من تعليم اللغة الفرنسية الأميين في مراكز محو الأمية ، فهل هذه اللغة تدخل حقا ضمن احتياجات التعليمية ، أم أن ذلك يندرج في إطار تكريس وجود اللغة الفرنسية بين مختلف فئات المجتمع الجزائري بما فيهم الأميين الذين قد نجد من بينهم من لم يفلح الاستعمار في فرنسته ، وفضل الأمية على تعلم لغة المستعمر .

جدول رقم ـــ 93 ـــ

المواد المقررة في مرحلة المتابعة وعدد الحصص الأسبوعية في كل مادة .

المواد المقررة	عدد الحصص الأسبوعية
القراءة	حصتان (2)
القواعد	حصتان (2)
التعبير	حصتان (2)
الإملاء	حصة واحدة (1)
التربية الإسلامية	حصتان (2)
التربية الاجتماعية	حصة واحدة (1)
الحساب	حصتان (2)
اللغة الفرنسية	حصة واحدة (1)

4. 4. 4. برنامج السنة الرابعة

أما المواد المقررة في السنة الرابعة فهي : القراءة ، القواعد ، التعبير ، الإملاء التربية الإسلامية ، التربية الاجتماعية ، الرياضيات (جبر + هندسة) ، اللغة الفرنسية .

وتوزع هذه المواد على الشكل التالي :

جدول رقم ـــ 94 ـــ

المواد المقررة في السنة الرابعة وعدد الحصص الأسبوعية في كل مادة

المواد المقررة	عدد الحصص الأسبوعية في كل مادة
القراءة	حصة واحدة (1)
القواعد	حصتان (2)
التعبير	حصتان (2)
الإملاء	حصة واحدة (1)
التربية الإسلامية	حصتان (2)
التربية الاجتماعية	حصة واحدة (1)
الرياضيات	حصتان (2)
اللغة الفرنسية	حصة واحدة (1)

في هذه المرحلة تخفض حصص مادة القراءة إلى حصة واحدة فقط ، وتدرج مادة جديدة هي الرياضيات (جبر + هندسة) ، ويستمر تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية .

4. 5. الكتب المقررة

هناك عدة كتب مقررة للأميين في مركز محو الأمية بجيجل ، وهي :

4. 5. 1. الكتب الخاصة بمرحلة الأساس

1 ــ القراءة : ــ المرأة والفتاة 1 .

ــ مرحلة الأساس .

ــ مشعل الحياة .

2 ــ القواعد : ــ قواعد الإملاء .

3 ــ الخط : ــ كتاب الخط .

4 ــ المطالعة : ــ المطالعة الميسرة .

4. 5. 2. الكتب الخاصة بمرحلة التكميل

1 ــ القراءة : ــ المرأة والفتاة 2 .

ــ أمحو أميتي وأرقي عائلتي .

2 ــ القواعد : ــ قواعد الإملاء .

ــ أمحو أميتي وأرقي عائلتي .

3 ــ الخط : ــ كتاب الخط .

4 ــ المطالعة : ــ المطالعة الميسرة .

4. 5. 3. الكتب الخاصة بمرحلة المتابعة

1 ــ القراءة : ــ مرحلة التكميل .

ــ نتعلم لغتنا .

2 ــ القواعد : ــ مشعل الحياة .

ــ المرأة والفتاة 2 .

3 ــ الخط : ــ كتاب الخط .

4 ــ المطالعة : ــ المطالعة الميسرة .

4. 5. 4. الكتب الخاصة بالسنة الرابعة

أما الكتب المقررة في السنة الرابعة فهي نفسها المقررة في مرحلة المتابعة .

هذه الكتب خاصة بالمتعلمين وهناك كتب خاصة بالمعلمين مثل مرشد المعلم ومذكرة الحساب .

جدول رقم ـــ 95 ـــ

يوضح الكتب المستعملة في تعليم القراءة والكتابة للكبار في مركز محو الأمية بجيجل

المواد	مرحلة الأساس	مرحلة التكميل	مرحلة المتابعة	السنة الرابعة
القراءة	المرأة والفتاة 1 مرحلة الأساس مشعل الحياة	المرأة والفتاة 2 أمحو أميتي وأرقي عائلتي	مرحلة التكميل نتعلم لغتنا	مرحلة التكميل نتعلم لغتنا
القواعد	قواعد الإملاء	قواعد الإملاء أمحو أميتي وأرقي عائلتي	مشعل الحياة المرأة والفتاة 2	مشعل الحياة المرأة والفتاة 2
الخط	كتاب الخط	كتاب الخط	كتاب الخط	كتاب الخط
المطالعة	المطالعة الميسرة	المطالعة الميسرة	المطالعة الميسرة	المطالعة الميسرة

4. 6. محتوى مقرر اللغة العربية للكبار في مركز محو الأمية بجيجل

4. 6. 1. محتوى مقرر مادة القراءة

يشتمل مقرر مادة القراءة للدارسات في مراكز محو الأمية على نصوص تعالج موضوعاتها القضايا ذات الصلة بحياة المرأة الجزائرية المعاصرة في مختلف المجالات ومن هذه الموضوعات :

1 ـــ التربية العائلية والاجتماعية والصحية .

2 ـــ الاقتصاد والتدبير المنزلي .

3 ـــ المحافظة على البيئة .

4 ـــ القيم الجمالية والإنسانية .

وقد صيغت هذه النصوص شكلا ومضمونا بحيث تساعد على تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية للكبار في مراكز محو الأمية ، وهي إكساب الدارس أو الدارسة المهارات اللغوية الأساسية الضرورية ، والمران على استخدامها في مواقف الحياة المختلفة .

وتهدف هذه النصوص إلى تحقيق الأهداف التالية[1] :

1 ـــ امتلاك المتعلمة مهارة فهم الحديث باللغة العربية .

2 ـــ إكسابها القدرة على التعبير عن حاجاتها الأساسية وأفكارها .

3 ـــ امتلاكها المهارة أو القدرة على قراءة النصوص وفهمها والانتفاع بها في حياتها اليومية .

4 ـــ إكسابها اتجاهات وقيما ومواقف متصلة بحياتها العامة .

4. 6. 2. محتوى مقرر مادة القواعد

تدرج مادة قواعد اللغة العربية للدارسين في المراكز في مرحلة التكميل أو (السنة الثانية) ويستمر تدريسها حتى السنة الرابعة . ويضم مقرر مادة قواعد اللغة العربية المواضيع التالية :

4. 6. 2. 1. مرحلة التكميل

يضم مقرر مادة القواعد في مرحلة التكميل الدروس التالية :

1 ـــ الحروف الشمسية .

2 ـــ الحروف القمرية .

3 ـــ التاء المربوطة .

4 ـــ التاء المفتوحة .

5 ـــ المذكر والمؤنث .

6 ـــ المفرد والمثنى والجمع .

7 ـــ المعرفة والنكرة .

8 ـــ همزة القطع .

9 ـــ همزة الوصل .

10 ـــ أقسام الكلمة .

11 ـــ الاسم المجرور .

12 ـــ حروف الجر .

---

[1] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : مشعل الحياة ، كتاب محو أمية المرأة والفتاة ، المستوى الثاني ، الطبعة الثانية ، الجزائر 2002 ، ص ص 2 ، 3 .

4. 6. 2. 2. مرحلة المتابعة

ويضم مقرر مادة القواعد في مرحلة المتابعة الدروس التالية :

1 ــ أقسام الفعل (مضارع ــ ماض ــ أمر) .

2 ــ أنواع الاسم .

3 ــ الجملة الفعلية .

4 ــ الجملة الاسمية .

5 ــ المبتدأ والخبر .

6 ــ الفاعل .

7 ــ المفعول به .

8 ــ المضاف والمضاف إليه .

9 ــ الضمائر المنفصلة .

10 ــ أسماء الإشارة .

11 ــ حروف العطف .

4. 6. 2. 3. السنة الرابعة

أما مقرر مادة القواعد في السنة الرابعة فيشتمل على الدروس التالية :

1 ــ أنواع الخبر .

2 ــ كان وأخواتها .

3 ــ إن وأخواتها .

4 ــ النعت .

5 ــ الحال .

6 ــ الفعل المتعدي واللازم .

7 ــ الفعل المجرد والمزيد .

8 ــ الأسماء الخمسة .

9 ــ الأفعال الخمسة .

10 ــ تصريف الأفعال .

11 ــ المفعول فيه (ظرف المكان والزمان) .

12 ــ اسم الفاعل .

13 ــ اسم المفعول .

4. 7. التقويم ووسائله

الطريقة المتبعة في تقويم الدارسين في المركز هي طريقة الامتحانات الكتابية حيث تقسم السنة الدراسية إلى ثلاثة فصول دراسية ومثلما هو معمول به في التعليم النظامي ، وتجرى الامتحانات في نهاية كل فصل ، ثم تختتم بامتحان شامل في نهاية السنة الدراسية ، ويتم الانتقال من مرحلة لأخرى بحصول الدارس على معدل لا يقل عن 20/10 وإذا لم يتحصل الدارس على المعدل المطلوب يعيد السنة أو المرحلة التي هو فيها .

4. 8. طرق تعليم القراءة والكتابة للأميين

4. 8. 1. مفهوم القراءة

القراءة هي « ترجمة الحروف المكتوبة إلى معنى ، وإعطاء معنى للكلمات المطبوعة ، وهي عملية ذات شقين ، فالكاتب يثير الأفكار في ذهن القارئ ، والقارئ يترجم تلك الأفكار في ضوء تجربته وخلفيته الثقافية واللغوية .»[1]

والقراءة هي « عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية .»[2]

وهي تتكون من ركنين أساسيين :

1 ـــ ركن آلي : ويتمثل في فك الرموز الكتابية والتعرف عليها ، ونطقها نطقا صحيحا .

2 ـــ ركن فكري : ويتمثل في فهم معاني الكلمات ، ونقدها ، والاستفادة منها .

وتعتبر القراءة من الأهداف الأساسية في أية عملية تعليمية ، وهي نشاط فكري يقوم به الإنسان بهدف اكتساب المعرفة ، وهي من أهم النوافذ التي يطل منها الإنسان على الفكر الإنساني ، وأداته في التعرف والارتباط بالثقافات المعاصرة والغابرة .[3]

وتزداد أهمية القراءة في المجتمعات بزيادة تطورها وتعقدها ، فكلما تعقدت الثقافة وازدادت العلوم والمخترعات والمبتكرات زادت أهمية القراءة ، لأن استخدام تلك المخترعات والإفادة منها في الحياة يتطلب كفاءة أكبر في القراءة ، وبالرغم من كثرة وسائل الاتصال والثقافة فإن القراءة تبقى الأداة الأساسية للتعلم .[4]

---

(1) محمود إسماعيل صيني ـــ عمر الصديق عبد الله : المعينات البصرية في تعليم اللغة ، مرجع سابق ، ص 105 .

(2) عبد العليم إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، الطبعة السادسة ، دار المعارف ، القاهرة 1972 ، ص57.

(3) د/ صلاح الدين مجاور : تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، أسسه وتطبيقاته التربوية ، دار الفكر العربي القاهرة ، بدون تاريخ ، ص 291 .

(4) د/ رشدي أحمد طعيمة : الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، إعدادها ـــ تطويرها ـــ تقويمها ، الطبعة الثانية دار الفكر العربي ، القاهرة 2000 ، ص 90 .

وقد عرف مفهوم القراءة تطورا كبيرا ، فقد كان في البداية يعني تمكين المتعلم من إدراك الرموز الكتابية ، وتعرُّف الحروف والكلمات والنطق بها ، وكان القارئ الجيد هو الذي ينطق الحروف نطقا جيدا ، ويقرأ بصوت واضح ومسموع ، أما الفهم أو المعاني التي تكمن وراء الرموز الكتابية فلم يكن يولى لها اهتمام كبير .

لكن هذا المفهوم تغيَّر ولم يعد ينظر إلى القراءة على أنها مجرد عملية آلية تقتصر على نطق الحروف والكلمات فحسب ، بل صار ينظر إليها على أنها عملية عقلية معقدة غاية التعقيد ، ويشكل الفهم فيها عنصرا أساسيا .[1] وبذلك أصبح مفهوم القراءة يعني التعرف على الرموز المكتوبة ، ونطقها ، وفهم المعاني والأفكار التي تحملها . وكان من نتائج ذلك أن أصبحت القراءة الصامتة تحظى بعناية كبيرة في مجال البحوث المتعلقة بالقراءة ، بعد أن كان الاهتمام كله منصبا على القراءة الجهرية .

ثم تطور مفهوم القراءة ، لأن الاقتصار فيها على النطق والفهم لم يعد كافيا ، ومن ثم أضيف إلى مفهوم القراءة عنصرا جديدا هو تفاعل القارئ مع النص ، وبذلك ظهر مفهوم القراءة الناقدة التي تقوم على تحليل النص ونقده ومناقشته وإبداء الرأي فيه والاتفاق أو الاختلاف معه .

وفي الثلاثينات من القرن الماضي ، أضيف إلى مفهوم القراءة الذي كان يعني نطق الرموز المكتوبة وفهمها ونقدها وتحليلها ، القراءة لحل المشكلات ، أي بمعنى استخدام القارئ وتوظيفه لما يقرأ ، والانتفاع به في حل المشكلات والعراقيل التي تواجهه في حياته اليومية .

ثم توسع مفهوم القراءة أكثر بأن أضيف إليه معنى جديدا وهو أن تكون القراءة وسيلة للتسلية والترفيه عن النفس مثلها مثل بقية وسائل التسلية والترفيه الأخرى من إذاعة وتلفزيون وغيرها من الوسائل . وعليه ، فإن المفهوم الحديث للقراءة يعني النطق والفهم والنقد والتحليل وحل المشكلات والمتعة النفسية . وبذلك تصبح القراءة أداة لربط الإنسان بالعالم الذي يعيش فيه في تغيره وتطوره وحتى في مشكلاته ووسائل تسليته .[2]

وباختصار ، فإنه يمكن تلخيص التطور الذي طرأ على مفهوم القراءة في عبارة واحدة وهي أن الإنسان كان يتعلم ليقرأ ، فصار يقرأ ليتعلم .[3]

---

[1] د/ صلاح الدين مجاور : تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، مرجع سابق ، ص 299 .

[2] المرجع نفسه ، ص 300 .

[3] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: البرنامج التلفزيوني العربي في تدريب معلمي الكبار، مرجع سابق ، ص92.

4. 8. 2. مفهوم الكتابة

الكتابة هي مهارة إدراكية حركية ، تقوم أساسا على إدراك أشكال الحروف والكلمات ورسمها ، ويبدأ تعليمها عن طريق التقليد .[1]

وتعد مهارة الكتابة من المهارات الحديثة ، إذا ما قورنت بمهارة الحديث والاستماع حيث لم تظهر إلا في عصور متأخرة من وجود اللغات ، الذي يعود إلى بدايات وجود الإنسان ، وهي تهدف الكتابة إلى التعبير عن الأفكار والمعاني كتابيا من خلال ترجمتها إلى رموز وأشكال كتابية متعارف عليها ، وهي تتكون من ركنين أساسيين :

1 ـــ ركن آلي : وهو يتمثل في رسم الحروف والكلمات بشكل صحيح وسليم .

2 ـــ ركن فكري : ويتمثل في التعبير عن الأفكار تعبيرا كتابيا واضحا .

ويلاحظ أن كلا من القراءة والكتابة نشاط متكامل ، يتكون من ركنين أساسيين آلي وفكري ، إلا أن العناية بهذين الركنين تختلف باختلاف مستوى المتعلم والمرحلة التعليمية .

ولمهارة الكتابة علاقة وثيقة بمهارة القراءة ، حيث أنه لا يمكن أن يكتسب المتعلم مهارة الكتابة قبل أن يكتسب القدرة على القراءة وعلى تمييز أشكال الحروف ومواقعها في الكلمة .

4. 8. 3. طرق تعليم القراءة والكتابة للكبار

مما لاشك فيه أن طرق تعليم الكبار تختلف اختلافا كليا عن طرق تعليم الصغار نظرا لما يتميز به الأشخاص الكبار من نضج عقلي ونفسي ، وما اكتسبوه من عادات معرفية وانفعالية وحركية ، ومن اتجاهات وقيم، وما تكون لديهم من خبرات واسعة في الحياة ، تراكمت عبر السنين من خلال علاقاتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية .

وهناك العديد من الطرق التي تستخدم في تعليم الكبار ، مثل طريقة الإلقاء وطريقة المناقشة ، وطريقة حل المشكلات ، والطريقة الاستقرائية ، وغيرها من الطرق المعروفة . أما في مجال محو الأمية وتعليم الكبار فإن أهم الطرق التي تستخدم في تعليم القراءة والكتابة للأميين هي : الطريقة الجزئية التركيبية ، والطريقة الكلية التحليلية ، والطريقة التوليفية ، وهي طريقة حديثة تجمع بين الطريقتين السابقتين .

---

[1] بوزيد صليحة : الكتابة ومشكلاتها عند تلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر 1992 ، ص 47 .

4. 8. 3. 1. الطريقة الجزئية التركيبية

وهي تبدأ بالجزئيات أو الأجزاء ، وهي الحروف والأصوات والمقاطع ، ثم تتدرج إلى الكلمات والجمل ، ولها ثلاث طرق :

4. 8. 3. 1. 1. الطريقة الهجائية

وهي طريقة قديمة جدا ، تنطلق في تعليم القراءة والكتابة من الحروف الهجائية حيث يبدأ المتعلم بالتعرف على أسماء الحروف وأشكالها وطريقة نطقها وكتابتها ثم يقوم بتجميع بعضها مع بعض لتشكيل الكلمات والجمل .

4. 8. 3. 1. 2. الطرقة الصوتية

وهي مثل الطريقة الهجائية ، تنطلق في تعليم القراءة والكتابة للأميين من الحروف لكنها لا تعلم الحروف بأسمائها بل بأصواتها ، وعندما يتعلم الدارس كيفية نطق أصوات الحروف ، ينتقل إلى نطق المقاطع الصوتية ، ثم الكلمات والجمل .

4. 8. 3. 1. 3. الطريقة المقطعية

تعتمد هذه الطريقة في تعليم القراءة والكتابة على مقاطع الكلمات بدل الحروف والأصوات ، حيث يبدأ الدارس بتعلم مجموعة من المقاطع ، ثم ينتقل بعد ذلك إلى تشكيل الكلمات والجمل .

4. 8. 3. 1. 4. مزايا وعيوب الطريقة الجزئية التركيبية

من مزايا هذه الطريقة :

ـــ بساطتها وسهولتها ، لأن عدد الحروف الهجائية محدود وبالتالي فإنه يمكن حفظها والربط بينها وبين أصواتها .

ـــ أنها تكسب المتعلم قدرة كبيرة على النطق الصحيح للحروف والكلمات ، ومن ثم تكسبه قدرة كبيرة على الكتابة .

ـــ أنها تزود المتعلم بالمهارة الآلية اللازمة لقراءة أية كلمة يصادفها .

ـــ أن هذه الطريقة تتفق مع المبدأ التربوي في الانتقال من البسيط إلى المركب .

أما عيوب هذه الطريقة فهي تتمثل في ما يلي :

ـــ أنها تتعارض مع القانون الطبيعي في الإدراك ، حيث تبدأ بالجزء وهو الحرف أو المقطع ، ثم تنتقل إلى الكل وهي الكلمة أو الجملة ، بينما عقل الإنسان يدرك الكل ثم ينتقل إلى الجزء .

ـــ أن هذه الطريقة تركز على نطق الحروف والمقاطع ، وتهمل المعنى .

ــ أنها تعود المتعلم على البطء في القراءة ، لأنه ينطق الكلمة حرفا حرفا ، فيصير قارئا بطيئا متعثرا في القراءة ، في حين أن الانطلاق والسرعة يعد عنصرا أساسيا في القراءة .

ــ أن هذه الطريقة لا تهتم بالمعنى ، فالكلمات التي تقدم للمتعلم لا تقدم له على أساس معانيها وفائدتها في حياته اليومية ، وإنما على أساس الحروف والأصوات التي تشتمل عليها ، وبذلك تصرف المتعلم عن فهم المعاني ، ومن تم فهي تتناقض مع أهم أهداف القراءة وهو فهم معاني الكلمات من خلال السياق الذي ترد فيه .

ــ أن هذه الطريقة تخلو من التشويق وإثارة الدوافع نحو القراءة ، لأن المتعلم لا يجد لذة في قراءة كلمات وجمل لا يوجد ترابط بينها .

ــ يزعم أصحاب هذه الطريقة أنها تنتقل من البسيط إلى المركب ، وهم بذلك يخلطون بين ما هو بسيط في المبنى وما هو بسيط في المعنى ، فالحرف وإن كان بسيطا في مبناه فهو ليس بسيطا في معناه ، لأنه يحمل معنى مجردا عكس الكلمة التي تحمل معنى واضحا يفهمه المتعلم .

ــ لما كان هدف هذه الطريقة هو تعليم الحروف ، فإن المعلم يلجأ إلى استعمال كلمات مفتعلة غريبة ، لا تمت إلى حياة المتعلم بصلة ، حتى إذا وصل إلى الجملة كانت مفتعلة أيضا ولا طعم فيها ، وبذلك فإن هذه الطريقة لا تشجع المتعلم على القراءة .

4. 8. 3. 2. الطريقة الكلية التحليلية

وهي تبدأ من الكليات وهي الكلمات والجمل ، وتنتقل إلى الجزئيات ، وهي الحروف والأصوات ، ولها طريقتان :

4. 8. 3. 2. 1. طريقة الجملة

تتخذ هذه الطريقة من الجملة منطلقا لها في تعليم القراءة والكتابة فتقوم بتحليلها إلى الكلمات ، ثم تحلل الكلمات إلى الحروف والأصوات ، وتحرص هذه الطريقة على أن تكون الجمل تحمل معنى مفيدا ، وأن تكون مرتبطة بحياة الدارسين وخبراتهم وأن تكون الكلمات التي تتكون منها مما يدور على ألسنتهم ، كي تضفي نوعا من التشويق على الدرس وتزيد من إقبال الدارسين على التعلم .

4. 8. 3. 2. 2. طريقة الكلمة

وهي تشبه طريقة الجملة إلى حد كبير ، لكنها تنطلق في تعليم القراءة والكتابة من الكلمة وليس من الجملة ، فتعمد إلى تحليلها إلى الحروف والأصوات ، ويؤكد رواد هذه

الطريقة على ضرورة اختيار الكلمات بعناية كبيرة ، بحيث تكون مألوفة ومفهومة المعنى وأن تؤلف مع غيرها من الكلمات جملا مفيدة .

4. 8. 3. 2. 3. مزايا وعيوب الطريقة الكلية التحليلية

من مزايا الطريقة الكلية التحليلية :

ــ أنها تتفق مع القانون الطبيعي في الإدراك ، الذي يرى أن الإنسان يدرك الأشياء كُلا كاملا ، ثم يتعرف على أجزائها الأساسية .

ــ تمتاز هذه الطريقة بالمتعة والتشويق ، لأن المتعلم يتعرف على الكلمات وما تحمله من معاني ، الأمر الذي يرفع من معنوياته ويكسبه الثقة بالنفس ويدفعه إلى التعلم .

ــ أنها تتفق مع طبيعة اللغة كوسيلة تواصل بين الأفراد ، وكنظام أساسه الجملة التي تحمل معنى مفيدا .

ــ أنها تعود المتعلم على البحث عن معاني الكلمات أثناء القراءة ، وتنمي فيه حب القراءة والمطالعة .

ــ أنها تتماشى مع المفهوم الحديث للقراءة ، الذي يقوم على تعرف القارئ على الكلمة ككل متكامل ، وبذلك تعوده على الانطلاق والسرعة في القراءة .

ــ أنها تكسب المتعلم القدرة على إدراك وفهم معاني الكلمات ، من خلال ربطها ببعضها والوصول إلى المعنى العام للجملة أو النص المقروء .

ــ أن هذه الطريقة تتفق مع قواعد التربية الحديثة ، لأنها تسير من المعلوم إلى المجهول أي من الجملة والكلمة إلى الحرف والصوت .

أما عيوب الطريقة الكلية التحليلية فهي :

ــ أنها تعتمد أساسا على تعليم الدارس مجموعة من الكلمات والجمل ، ولا تكسبه القدرة على قراءة الكلمات والجمل الجديدة .

ــ أن المتعلم بطريقة الكلمة قد يخلط بين الكلمات المتشابهة من حيث رسمها أو كتابتها مثل (نبات ــ بنات) و (حبل ــ جبل) و (يأس ــ بأس) ... إلخ .

ــ أن هذه الطريقة تهمل مهارة النطق ، مما يؤثر سلبا على مهارة الكتابة والإملاء .

خلال استعراضنا لطرق تعليم القراءة والكتابة للكبار الأميين ، يتضح أن لكل طريقة من هذه الطرق مزايا وعيوب ، وأنه لا توجد طريقة مثلى يمكن الاطمئنان إليها واعتمادها بمفردها ، بحيث تمكن المتعلم من إتقان مهارات القراءة والكتابة في أسرع وقت وبأقل جهد ممكن ، فالطريقة الجزئية التركيبية تقوي مهارة النطق ومهارة تَعرُّف الكلمات الجديدة

لكنها بالمقابل تُهمل الفهم ولا تعود المتعلم على القراءة وتجعله قارئا بطيئا ، والطريقة الكلية التحليلية تنمي مهارة القراءة لدى المتعلم وتكسبه القدرة على فهم المعاني ونقدها وتحليلها ، وتغرس فيه حب القراءة والمطالعة وتجعله قارئا سريعا ، لكنها لا تقوي مهارة النطق لدى القارئ ولا تكسبه القدرة على قراءة الكلمات الجديدة .

وهكذا ، فإن كل طريقة تقوّي جانبا معينا وتُهمل جانبا آخر ، لذلك لا يزال الخلاف دائرا حول هذه الطرق ، فهناك من يؤيد الطريقة الجزئية ، وهناك من يؤيد الطريقة الكلية لذلك ظهرت طريقة جديدة تجمع بين أكثر من طريقة واحدة في تعليم القراءة والكتابة للأميين في محاولة للاستفادة منها كلها ، سواء كانت تركيبية أو تحليلية وبالقدر الذي يمكن من تحقيق الغرض المنشود ، وهذه الطريقة هي الطريقة التوليفية .

4. 8. 3. 3. الطريقة التوليفية

هي الطريقة المتبعة في تعليم القراءة والكتابة للأميين في مراكز محو الأمية ، وهي تقوم على الجمع أو التوليف بين الطريقة الكلية والطريقة الجزئية[à] في تعليم القراءة والكتابة ، فتجمع العناصر المفيدة في هذه الطرق ، وتتحاشى ما فيها من عيوب وسلبيات .

وتنطلق هذه الطريقة في تعليم القراءة والكتابة من الكليات ، أي من الجملة والكلمة وبذلك تضفي على العملية التعليمية المتعة والتشويق ، وتعود المتعلم على القراءة السريعة وعلى الفهم وتتبع المعني أثناء القراءة ، كما تهتم هذه الطريقة بتحليل الجمل والكلمات تحليلا صوتيا ، كي تمكن المتعلم من التمييز بين أصوات الحروف وربطها برموزها الكتابية ، وبذلك تزود المتعلم بالمهارة الآلية التي تمكنه من قراءة الكلمات الجديدة .

وتعتمد هذه الطريقة على عدة أساليب للتوليف بين مختلف الطرق ، ومن ذلك :

ـ أسلوب يعتمد على البدء بالكليات أي الكلمات والجمل ثم يعمد في خطوة ثانية إلى تحليلها إلى الحروف التي تتألف منها ، وهكذا إلى أن يتم استيفاء كل الكلمات التي تغطي جميع الحروف الأبجدية .

ـ أسلوب يعتمد على البدء بالكلمات والجمل ثم يقوم بتحليلها إلى المقاطع ثم إلى الحروف.

ـ أسلوب يعتمد على البدء بالكلمات ، لكنه لا يقوم بتحليلها إلى إلا بعد أن يكون المتعلم قد تعلم عددا كافيا من الكلمات تتيح له المقارنة بينها ، والتعرف على الحروف والمقاطع عن طريق التحليل .

[à] الطريقة التوليفية هي أقرب إلى الطريقة الكلية التحليلية منها إلى الطريقة الجزئية التركيبية ، لذلك يصنفها بعض الباحثين ضمن الطرق الكلية .

4. 8. 3. 3. 1. مراحل الطريقة التوليفية

أولا / مرحلة التعرف على الكلمات والجمل

في هذه المرحلة يتم تزويد المتعلم بقدر كاف من الكلمات والجمل ، لتكون أساسا لتعلم الحروف بعد ذلك ، وبعد أن يتعرف المتعلم على عدد لا بأس به من الكلمات التي يصبح في استطاعته قراءتها بسهولة ، ينتقل إلى تعلم الحروف . وتستمر هذه المرحلة إلى أن يتم تثبيت الكلمات والحروف في أذهان الدارسين ، عن طريق تكرارها في تدريبات لغوية متنوعة ، حتى تنطبع في أذهانهم ، بحيث يصبح في مقدورهم قراءتها قراءة سريعة بمجرد أن تقع عليها أبصارهم .

ثانيا/ مرحلة تحليل الجمل إلى كلمات وتركيب جمل جديدة

في هذه المرحلة تحلل الجمل إلى الكلمات التي تتكون منها ، وتُقرأ كل كلمة بصورة منفردة ، ثم تبدأ عملية تركيب جمل جديدة ، باستعمال الكلمات التي تعلمها الدارسون وتدربوا على قراءتها .

ثالثا/ مرحلة تجريد الحروف والأصوات وتحليل الكلمة إلى حروف وتركيب كلمات جديدة

في هذه المرحلة يتم تجريد الحروف ، باقتطاع صوت الحرف المتكرر في عدة كلمات ونطقه بشكل منفرد ، وعندما يتم تجريد عدد كبير من الحروف ، تبدأ عملية تحليل الكلمات إلى الحروف ، وتركيب كلمات جديدة .

4. 8. 3. 3. 2. مزايا وعيوب الطريقة التوليفية

من مزايا الطريقة التوليفية :

ـ أنها تتماشى مع القانون الطبيعي في الإدراك ، أي إدراك الكليات ثم الجزئيات .

ـ أن تثير اهتمام الدارس ورغبته في القراءة ، حيث تشعره بأهمية وقيمة القراءة من خلال تأكيدها على المعنى منذ البداية ، فالحرف أو الصوت لا قيمة له في حدّ ذاته وإنما يكتسب قيمته ومعناه عند ارتباطه بغيره .

أما عيوب هذه الطريقة ، فتكمن أساسا في صعوبة تطبيقها وإتقانها في صفوف محو الأمية ، حتى على أكثر المعلمين كفاءة وتأهيلا .

وبطبيعة الحال ، فإن تعليم القراءة يتم جنبا إلى جنب مع تعليم الكتابة ، نظرا للارتباط الوثيق الموجود بين هاتين المهارتين ، حيث أن الأولى أساس في الثانية ، وتعلم القراءة يخلق الدافع إلى تعلم الكتابة ، فبمجرد أن يتعلم الدارس بعض الحروف والكلمات

تجده مدفوعا إلى محاولة كتابتها ، وهذا ما يلاحظ بصفة خاصة في المراحل الأولى للعملية التعليمية ، ففي بداية عملية تعلم الأمي للقراءة والكتابة ، يبدو ميله الشديد نحو رسم الحروف والكلمات ومحاولة كتابتها ، وهو ما يشعره بالارتياح ويكسبه الثقة بالنفس ويزيد من إقباله على التعلم .

4. 9. المهارات الآلية القرائية الأساسية في اللغة العربية

المهارات القرائية الأساسية في اللغة العربية هي :

ـ معرفة الحروف الأبجدية العربية بأصواتها وأشكالها .

ـ معرفة الحركات الثلاث : الفتحة ، الضمة والكسرة .

ـ معرفة السكون .

ـ معرفة التنوين .

ـ معرفة الضوابط : المد ، الشدة ، وهمزة الوصل .[1]

4. 10. أهداف المادة القرائية

ـ تعويد الدارس على القراءة والمطالعة .

ـ تنمية مهارات القراءة لدى المتعلم من حيث السرعة والقدرة عل الفهم والاستيعاب .

ـ الحصول على المعلومات المفيدة والإطلاع على الأحداث .

ـ اكتساب أفكار جديدة وتكوين آراء معقولة ومنطقية .

ـ تكوين اتجاهات جديدة وتعديل الاتجاهات الموجودة .[2]

4. 11. طرق تعليم الإملاء

أما الإملاء وهي مهارة تكمل مهارة الكتابة ومن الأسس الهامة في التعبير الكتابي حيث تتكون لديه من خلالها القدرة على رسم الكلمات رسما صحيحا ، فيتم التدرج في تعليمها من الكلمات السهلة إلى الجمل ، ومن المنقول إلى المنظور .

والإملاء المنقول هو أن يقوم المتعلمون بنسخ الكلمات والجمل من السبورة أو الكتاب مباشرة ويتدربون على الكتابة عن طريق النقل والمحاكاة والتكرار ، أما المنظور فهو أن يقوم المعلم بعرض الحروف أو الكلمات أو الجمل على الدارسين ، ثم يقوم بقراءتها بصوت مسموع ويوضح معناها ، وبعد أن يفهمها الدارسون ويتدربون على كتابتها تحجب عنهم ويطلب منهم كتابتها من الذاكرة ، ثم يقوم المعلم بتصويب الأخطاء .

---

[1] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : طرق تعليم القراءة والكتابة ، الجزائر ، بدون تاريخ ، ص 2 .

[2] المرجع نفسه .

وبعد أن يتم تدريب الدارسين على الإملاء المنقول والمنظور ، ويكتسبون المهارات الإملائية الأساسية ويصبحون قادرين على الكتابة ، تبدأ المرحلة الأخيرة في تعليم الإملاء وهي أن يكتب الدارسون كل ما يُملى عليهم من الذاكرة مباشرة .

4. 11. 1. المهارات الإملائية

المهارات الإملائية في اللغة العربية هي :

ــ الحركات القصيرة (الفتحة ، الضمة والكسرة) والحركات الطويلة (الألف ، الواو والياء) .

ــ الحروف المتقاربة رسما(د ، ذ / ر، ز / ج ، ح ، خ / س ، ش / ص ، ض / ع غ / ط ، ظ / ف ، ق / ت ، ث /) والحروف المتقاربة صوتا (غ ، ق/س ، ش/ت ، ث).

ــ السكون ، الشدة ، والتنوين بأنواعه .

ــ اللام الشمسية ، واللام القمرية .

ــ التاء المفتوحة ، والتاء المربوطة .

ــ الهمزة في أول الكلمة ، ووسطها ، وآخرها .

4. 12. الوسائل المعتمدة في تعليم الأميين في مركز محو الأمية بجيجل

4. 12. 1. الوسائل البشرية

ونعني بها المعلمين الذين يسهرون على تعليم القراءة والكتابة للكبار الأميين في المركز ، وهم مجموعة من الشباب معظمهم إناثا ، بعضهم لديه المستوى الجامعي في مختلف التخصصات العلمية ، وبعضهم الآخر لديه مستوى السنة الثالثة ثانوي وهم يشكلون الأغلبية ، وقد تم توظيفهم في المركز إما في إطار الشبكة الاجتماعية أو في إطار تشغيل الشباب ، وذلك بعد مشاركتهم في دورات تدريبية قصيرة .[à]

وتدوم هذه الدورات من 5 أيام إلى 15 يوما كحد أقصى ، ويشرف على تأطيرها مسئولي الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، أو معلمي المدارس الابتدائية الذين لديهم الخبرة والتجربة الطويلة في ميدان التربية والتعليم . وتهدف هذه الدورات إلى تزويد المعلم بما يساعده على تعميق مكتسباته في المضامين والمعارف التي يقدمها للدارسين وإطلاعه على مبادئ علم النفس التربوي وعلم النفس الكبار ، لأن التعامل مع فئة الكبار يختلف عن التعامل مع المتمدرسين الصغار .

[à] نظمت في مركز محو الأمية بجيجل إلى حد الآن أربع دورات تدريبية شارك فيها 170 معلما ومعلمة .

لكن ، ورغم أهمية هذه الدورات التدريبية ، فإنها تظل غير كافية لإعداد معلمين أكفاء ومؤهلين علميا وتربويا ، خاصة إذا تعلق الأمر بمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار الذي يتطلب إلماما واسعا بالجوانب المتعلقة بالمتعلم الكبير ، نفسيته ، خصائصه الجسمية طرق تعليمه ، بيئته الاجتماعية والحضارية ، ودوافعه للتعلم .[1]

جدول رقم ــ 96 ــ

يوضح مضامين الأنشطة التدريبية لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار[2]

الأنشطة التدريبية	المجال المعرفي	المجال المهاري
اللغة	ــ التذكير ببعض المفاهيم اللغوية	ــ طريقة تدريس القراءة والكتابة (الطريقة التوليفية). ــ الخط . ــ طريقة تدريس القواعد .
المعارف العامة	ــ مقدمة . ــ مدخل إلى الموضوع . ــ أهداف الثقافة العامة . ــ خطوات تدريس المادة . ــ أهم المواضيع المقترحة . ــ توجيهات هامة .	ــ انطلاقا من نص ، مقال صحفي ، لوحة إشهارية . ــ حوار ، نقاش ، توعية . ــ تطبيق : ملأ استمارات (صك بريدي ، طلب عمل)
علم النفس الكبار	ــ مقدمة . ــ دوافع التعلم عند الكبار . ــ سلوك وذكاء المتعلم الكبير. ــ سيكولوجية نمو الكبير ومراحله ــ مدى اختلاف تعليم الكبار عن تعليم الصغار	

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 193 .

[2] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، دليل الدورة التدريبية ، الجزائر 2000 ، ص ص 13 ، 14 .

كما أن هذه الدورات وإلى جانب قصر مدتها ، فإن المشرفين عليها ليسوا من المتخصصين في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار ، وليست لهم دراية كافية بمناهج التدريس الحديثة ، وبطرق تعليم الكبار ، ومبادئ علم النفس الكبار ، وطرق تعليم اللغة وتجربتهم الطويلة في ميدان التدريس وحدها ليست كافية ، لأن تعليم الكبار يختلف اختلافا جوهريا عن تعليم الصغار ، وطرق وأساليب التعامل مع هؤلاء تختلف عن طرق وأساليب التعامل مع أولئك ، نظرا للاختلاف الكبير الموجود بين الكبار والصغار من حيث الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية ، ومن حيث الحاجات والدوافع والاهتمامات والميول والخبرات والتجارب ... إلى غير ذلك .

وعليه ، فلابد من التفكير في إعداد معلمين متخصصين في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، إذا أردنا لهذا العمل الإنساني النجاح وألا تذهب جهودنا هباء منثورا .

4. 12. 2. الوسائل التعليمية

لعل أول ما يتبادر إلى الذهن عند الحديث عن الوسائل التعليمية الكتاب باعتباره يمثل الوسيلة الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عنها في أية عملية تعليمية ، بصرف النظر عن فئة المتعلمين الذين توجه إليهم ، سواء كانوا صغارا أم كبارا .

وقد أكد المشرفون على المركز أن هناك نقصا كبيرا في الكتب الخاصة بمحو الأمية فضلا عن عدم وصولها في الوقت المحدد .

ومعلوم أن مهمة إعداد البرامج وتوفير الكتب الخاصة بمحو الأمية ، تقع على عاتق الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، باعتباره الجهاز الإداري والتقني المسئول عن ملف محو الأمية .

والكتب المستعملة في تعليم القراءة والكتابة للكبار الأميين في مركز محو الأمية بجيجل هي :

ــ كتاب القراءة ، وهو يتضمن إلى جانب نصوص القراءة ، دروس مواد اللغة العربية الأخرى ، وهي : القواعد ، التعبير ، الخط ، والإملاء .

ــ كتاب التربية الإسلامية .

ــ كتاب الحساب .

وبطبيعة الحال ، فإن لكل مرحلة من مراحل محو الأمية كتب خاصة بها ، وهناك كتب خاصة بالمعلمين ، مثل مرشد المعلم ومذكرة الحساب .

أما فيما يخص الوسائل التعليمية الأخرى المستعملة في تعليم القراءة والكتابة للكبار الأميين في المركز ، فهي لا تخرج عن الوسائل التقليدية البسيطة مثل السبورة والصور . وقد اشتكى المشرفون على المركز والمعلمون من نقص الوسائل التعليمية ، حيث أكدوا أن المركز يفتقر إلى أبسط الوسائل التعليمية الضرورية لسير العملية التعليمية مثل البطاقات والصور ، والرسوم التوضيحية ، والخرائط ، وغيرها ، بل إنه يفتقر حتى إلى أبسط الوسائل المكتبية اللازمة لسير العمل الإداري من أوراق وأقلام وغيرها .

4. 12. 3. المكتبة

فيما يتعلق بالمكتبة لوحظ أن المركز لا يملك مكتبة خاصة ولا يتوفر على أية كتب أو مراجع ، سواء تعلق الأمر بالكتب الخاصة بالمتعلمين الذين يتابعون دروس محو الأمية في المركز ، أو الذين أنهوا دراستهم وتحرروا من الأمية والتي تساعدهم على تثبيت المهارات المكتسبة ، وتمكنهم من مواصلة التعلم من أجل زيادة معلوماتهم ومعارفهم ولكي يستمروا في القراءة والكتابة ولا يرتدوا إلى الأمية مرة أخرى .

وإلى جانب عدم توفره على الكتب الخاصة بالمدارسين ، لوحظ أن المركز يفتقر كذلك إلى الكتب والمراجع الخاصة بالمعلمين ، كالكتب المتعلقة بمحو الأمية وتعليم الكبار وعلم النفس الكبار ، وطرق التدريس بصفة عامة وطرق تعليم الكبار بصفة خاصة ومناهج وطرق تعليم اللغات ، وكتب القواعد ، والقواميس والمعاجم اللغوية ، وغيرها من المراجع التي لا يمكن للمعلم في أي مستوى تعليمي الاستغناء عنها ، خاصة إذا تعلق الأمر بمعلم محو الأمية وتعليم الكبار ، لكونه يتعامل مع فئة الكبار ، الذين يحتاجون إلى عناية خاصة لمساعدتهم على مواجهة العراقيل والضغوط النفسية والاقتصادية والاجتماعية التي تواجههم ، والتي تحد من إقبالهم على التعلم .

5. تعليق عام حول النتائج

انطلاقا من النتائج التي سبق عرضها حول واقع عملية تعليم اللغة العربية (القراءة والكتابة) للكبار الأميين في مركز محو الأمية بجيجل ، يمكن القول أن هذه العملية ليست فعالة ، لأنها لم تحقق الأهداف المنتظرة منها .

إن أضعف اختبار لبرامج محو الأمية ، يكمن أساسا في النتائج النهائية التي تحققها هذه البرامج ، أي كفاءتها الإنتاجية التي يمكن قياسها كميا من خلال عدد الدارسين المشاركين فيها ، وعدد المتسربين ، وعدد المتخرجين الذين يتم تحريرهم من الأمية ، إذ أن ارتفاع عدد المتسربين من برامج محو الأمية هو دليل على فشلها وعدم فعاليتها .

ومن جهة أخرى ، فقد لوحظ أن الدارسات يواجهن صعوبات كثيرة في المهارات اللغوية الأساسية (القراءة والكتابة) ، ناهيك عن صعوبات التعبير ، وهو ما سينعكس سلبا على الأهداف الخاصة التي تسعى الدارسات إلى تحقيقها ، كما سينعكس سلبا على الأهداف العامة المتوخاة من وراء تعليمهن ومحو أميتهن .

ويمكن إجمال أسباب فشل عملية تعليم اللغة العربية للكبار في مركز محو الأمية بجيجل في النقاط التالية :

1 ــ ضعف المكونين أو المعلمين الذين يسهرون على تعليم القراءة والكتابة للأميين في المركز ، فهم ليسو من المتخصصين في محو الأمية وتعليم الكبار ، وليسوا من المتخصصين في تعليم اللغة العربية ، وهم يفتقرون إلى الخبرة والتجربة في ميدان التدريس عامة ، وفي مجال محو الأمية وتعليم الكبار خاصة ، وقد تم التحاقهم بوظائفهم دون تلقيهم تكوينا كافيا في مجال عملهم ، حيث أن الدورات التدريبية التي خضعوا لها قصيرة جدا ، ولا تتجاوز مدتها أسبوعين في أحسن الأحوال ، فضلا عن كون هذه الدورات التدريبية ليست فعالة ، لأن المشرفين عليها ليسو من ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار ، وكما يقول المثل ــ فاقد الشيء لا يعطيه .

وبالإضافة إلى ذلك ، فإن معظم المعلمين في المركز يعملون إما في إطار تشغيل الشباب أو في إطار الشبكة الاجتماعية ، وبطبيعة الحال ، فهم لم يختاروا العمل في هذا الميدان عن قناعة ورغبة ، وإنما فرضته عليهم ظروف الحياة ، لذلك فهم يمارسونه كعمل مؤقت في انتظار فرصة قد تأتي اليوم أوغدا ، لذلك فهم لا يبدلون فيه الجهد المطلوب .

إن ضعف تكوين معلمي محو الأمية وتعليم الكبار علميا وتربويا ، ونقص تدريبهم في مجال التدريس والتعليم بشكل عام ، وفي مجال محو الأمية وتعليم الكبار بشكل خاص وعدم إلمامهم بخصائص الدارسين الكبار ، الجسمية والنفسية والعقلية ، يعتبر أحد الأسباب الرئيسية في القصور الذي تعاني منه برامج محو الأمية في الجزائر وفي ضعف إقبال الأميين على هذه البرامج ، لأن نوعية التكوين ومردوديته واستمرارية الدارسين في التعليم كلها أمور ترتبط ارتباطا وثيقا ، بمدى تأهيل المعلم وتمكنه من المعارف والمهارات والكفاءات التي تؤهله للعمل في هذا المجال المعقد الذي تتداخل فيه عوامل عديدة يصعب التحكم فيها ، إذا لم يكن المعلم مؤهلا تأهيلا علميا وتربويا كافيا .

2 ــ ضعف الطرق البيداغوجية المتبعة في تعليم اللغة العربية للكبار الأميين في مراكز محو الأمية ، فالطريقة التوليفية ، وهي الطريقة المتبعة في تعليم القراءة والكتابة للأميين في مراكز محو الأمية تقوم أساسا على الجمع بين الطريقة الكلية والطريقة الجزئية ، وفق أساليب وطرق ومراحل محددة ، وهو ما يجعلها حسب المختصين في هذا المجال صعبة التطبيق في فصول محو الأمية ، حتى على أكثر المعلمين كفاءة وتأهيلا ، فما بالك إذا كان المعلم غير مؤهل تأهيلا كافيا .

وبالعودة إلى المعلمين الذين يسهرون على تعليم اللغة العربية في مركز محو الأمية بجيجل نجد أنهم غير مؤهلين تأهيلا علميا وتربويا كافيا ، ويفتقرون إلى الخبرة في ميدان التعليم عامة وفي تعليم اللغة العربية للكبار خاصة ، وغير ملمين بأسس تعليم الكبار وخصائصهم الدارسين الكبار وطرق التعامل معهم . فهم يعاملون المتعلم الكبير بنفس الأسلوب الذي يعامل به التلاميذ في المدارس الابتدائية ، وهم دائما في موقف الإلقاء والمتعلم في موقف المتلقي لا يتيحون له فرصة الكلام وإبداء الرأي والمناقشة إلا نادرا ولا يشركونه في القرارات التي يتم اتخاذها حتى في الأمور التي تتعلق به .

وبالإضافة إلى ذلك فإن تعليم اللغة العربية في المركز يتم بالطرق التقليدية التي تعتمد على التلقين وعلى الألفاظ وحدها ، وقلما تستخدم الوسائل التعليمية في التعليم ، وذلك أمر طبيعي بالنظر إلى تدني مستوى المعلمين الذين يتولون مهمة تعليم الكبار وضعف تكوينهم وتدريبهم وتأهيلهم علميا وتربويا .

فالمركز مثلما يؤكد المشرفون عليه ، يفتقر إلى أبسط الوسائل التعليمية مثل البطاقات ، والصور ، والرسوم ، والتسجيلات الصوتية ، وغيرها من الوسائل التي لا يمكن الاستغناء عنها في أية عملية تعليمية وخاصة في تعليم اللغة ، لأنها تعد ركنا أساسيا في العملية التعليمية وضرورة لكل مؤسسة تعليمية ولكل مدرس ناجح .

كما أن المعلمين ونظرا لعدم تخصصهم في محو الأمية وتعليم الكبار ، أو في تعليم اللغة العربية ، ونقص تكوينهم في هذا المجال ، وجهلهم بأهمية هذه الوسائل ودورها في العملية التعليمية عامة ، وفي تعليم اللغة خاصة ، ينظرون إلى هذه الوسائل على أنها مجرد مضيعة للوقت ، وإثقال لكاهل المعلم والمتعلم بوسائل لا جدوى منها ، لذلك لا يبدلون جهدا في البحث عنها أو في إنتاجها ، ولا يتحمسون لاستعمالها حتى ولو توفرت لهم .

وقد علل بعض المعلمين في المركز عزوفهم عن استعمال الوسائل التعليمية بصعوبة الظروف التي يعملون فيها ، وانعدام الانسجام والتجانس بين الدارسين في فصول محو الأمية ، وضعف قدراتهم في اللغة العربية ، وانخفاض مستواهم الفكري والمعرفي والثقافي .

وهذه العوامل في اعتقادي ليست أسبابا كافية لجعل المعلم يعزف عن استعمال الوسائل التعليمية ، لأن هذه الوسائل تستخدم أساسا من أجل تحسين شروط التعلم ولمساعدة الدارسين على اكتساب المهارات اللغوية في أقصر وقت وبأقل جهد ممكن ، بل إن تدني مستوى الدارسين في المهارات اللغوية ، يفرض على المعلم الإكثار من استعمال الوسائل التعليمية ، لأن هذه الوسائل تعد بمثابة قنوات للاتصال ونقل المعرفة بينه وبين الدارسين ، وهي كفيلة بتذليل الصعوبات التي يجدها المتعلمون في التعلم .

3 ــ عدم ملاءمة البرامج لحاجات مختلف الفئات العمرية ، حيث أن فصول محو الأمية تضم أميين من مختلف الأعمار والمستويات ، بسبب سوء توزيع الدارسين داخل الصفوف وعدم مراعاة القائمين على المركز للفروق الفردية المجودة بينهم خاصة فارق السن .

ولاشك أن اختلاف مستويات الدارسين وتباعد أعمارهم ، ينتج عنه اختلاف في الحاجات والدوافع والأهداف والميول والاهتمامات ، وتباين في الاستعدادات والقدرات والخبرات ، وهو ما يجعل التعامل معهم بالنسبة للمعلم غير المؤهل في غاية الصعوبة ويصبح من المستحيل على برامج محو الأمية ، ملاءمة حاجات جميع الفئات ، وإشباع رغباتهم وتطلعاتهم وطموحاتهم .

لذلك ينبغي على المشرفين على مراكز محو الأمية تصنيف الدارسين في مجموعات صغيرة ، ومراعاة الفروق الفردية الموجودة بينهم من حيث الجنس ، والسن ، والحاجات والأهداف ، والدوافع ، والاستعدادات ، والقدرات ، ثم توضع البرامج المناسبة لكل مجموعة وفقا لهذه الخصائص .

وهذا الأمر تفتقده برامج محو الأمية في بلادنا ، حيث أن عملية توزيع الدارسين في فصول محو الأمية تتم بطريقة عشوائية ، ودون مراعاة للفروق الفردية الموجودة بينهم حيث يُخضع الجميع لنفس البرامج ، سواء كان الشخص أميا أو يعرف القراءة والكتابة شابا أو شيخا ، رجلا أو امرأة ، في الريف أو في المدينة .

ومن النقائص التي تميز بها برامج محو الأمية في الجزائر ، والتي تؤكد عدم ملاءمتها لحاجات مختلف فئات الدارسين ، أن هذه البرامج وضعت بناء على افتراضات وتصورات خاصة ، ولم تستند إلى دراسة علمية لمعرفة الاحتياجات الحقيقية للدارسين حيث أن الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار لم يقم ــ على حد علمنا ــ بأية دراسة ميدانية لمعرفة دوافع الدارسين الكبار للتعلم ، والكشف عن حاجاتهم .

وفي مقابل ذلك ، يلاحظ الغياب التام للدراسات والأبحاث الأكاديمية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، وفي مجال تعليم اللغة العربية للأميين على مستوى مراكز البحث العلمي والجامعات الجزائرية ، حيث لا يحظى هذا الاختصاص بأي اهتمام يذكر ولا توجد أقسام له في أية جامعة جزائرية حتى الآن ، خلافا لما يلاحظ في كثير من البلدان العربية والأجنبية .

الفصل الخامس

تصور مقترح

لتطوير تعليم اللغة العربية للكبار

في مراكز محو الأمية

&

تمهيد

بذلت الجزائر منذ استرجاعها للاستقلال الوطني سنة 1962 ، جهودا كبيرة من أجل القضاء على الأمية ، إلا أن النتائج المحققة على أرض الواقع لم تكن مرضية ولم ترق إلى مستوى الآمال والطموحات التي علقت عليها ، لأن تلك الجهود لم تستند إلى خطة مضبوطة ومتكاملة وغلب عليها الحماس والتسرع ، مما تسبب في إهدارها وضياعها .

وانطلاقا من النقائص التي ميزت جهود محو الأمية في الجزائر ، سوف نحاول في هذا الفصل ، تقديم تصور مقترح لتحسين وتطوير برامج محو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر ، بحيث تصبح أكثر استجابة لحاجات المتعلمين الكبار وخصوصياتهم ، وبالتالي أكثر فعالية ، مما سيزيد من إقبال الأميين على هذه البرامج ومن فرص استمرارهم في التعلم ، وبذلك نحفظ الكثير من الجهود والأموال التي تنفق في مجال مكافحة هذه الآفة وتذهب هدرا نتيجة عزوف الأميين عن التعلم ، وضعف إقبالهم على برامج محو الأمية وكثرة انقطاعهم وتسربهم منها ، بسبب عدم ملاءمتها لحاجاتهم وأهدافهم ، وعدم استجابتها لرغباتهم واهتماماتهم وميولهم .

ويقوم التصور الذي نقترحه لتحسين وتطوير برامج محو الأمية على مجموعة من المبادئ والخطوات ، التي ينبغي مراعاتها في تصميم مناهج محو الأمية ، وفي وضع البرامج التعليمية الموجهة للدارسين الكبار في مراكز محو الأمية وهي الخطوات والمبادئ التي تمت بلورتها على ضوء ما توصلت إليه المناهج التربوية الحديثة ، والتجارب والاتجاهات العالمية والعربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار وآراء الخبراء والمختصين في هذا الميدان .

1. تقويم جهود محو الأمية في الجزائر

لقد أدركت الجزائر بعد استقلالها واسترجاعها لسيادتها وذاتيتها الثقافية ، أنه لا سبيل للخروج من دائرة التخلف والتبعية ، واللحاق بركب الأمم المتقدمة دون القضاء على مخلفات الاستعمار ، وترقية المواطنين وتحسين أحوالهم اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا ، لأن الإنسان هو رأس المال الحقيقي ، وهو العنصر الأساسي في عملية التنمية ، إذ أن تنمية المجتمع ترتبط أساسا بتنمية المصادر البشرية نفسها .

ووعيا منها بمدى الخطورة البالغة التي تمثلها ظاهرة الأمية على الفرد والمجتمع على حد سواء ، من حيث كونها تشكل عائقا كبيرا في طريق تحقيق الرقي والتقدم الاقتصادي والاجتماعي للفرد بصفة خاصة ، والمجتمع بصفة عامة ، وشعورا منها بأن القضاء على الأمية يساهم في ترقية الفرد ، ويجعله قادرا على المشاركة الفعالة في إنجاح مخططات التنمية الوطنية وتطوير المجتمع .

ونظرا لكون عملية محو الأمية كانت تشكل إحدى المهام المستعجلة في مسيرة البناء والتشييد الوطني[1] ، التي يتعين على الدولة القيام بها للنهوض بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للبلاد ، لأن التركة التي خلفها الاستعمار بعد رحيله كانت ثقيلة جدا ، حيث كانت الأمية تمس أزيد من 90% من أفراد الشعب الجزائري .

انطلاقا من هذه الاعتبارات ، أولت الجزائر مشكلة الأمية أهمية وعناية فائقة ، حيث شرعت بمجرد حصولها على الاستقلال سنة 1962 ، في محاربتها والتصدي لها من خلال تعميم التعليم بين الناشئين ، ومكافحة الظاهرة بين اليافعين والكبار الذين فاتهم قطار التعليم .

وقد كانت الجزائر تسعى من خلال ذلك إلى تحقيق هدفين أساسيين ، يندرجان ضمن الأهداف الكبرى لثورة التحرير المباركة ، وهما :

1 ــ محاربة ظاهرة الأمية باعتبارها من الآفات الاجتماعية التي ألحقها الاستعمار الفرنسي بالشعب الجزائري ، قصد تجهيله والقضاء على مقومات شخصيته العربية الإسلامية .[2]

---

[1] حزب جبهة التحرير الوطني : مقررات اللجنة المركزية للحزب أثناء الدورة الرابعة عشرة 28 ــ 29 أفريل 1985 مرجع سابق ، ص ص 152 ، 153 .

[2] المرجع نفسه ، ص 152 .

2 ـ إعادة الاعتبار للغة العربية ، وإحلالها المكانة الطبيعية المستحقة في البلاد باعتبارها مكوّنا أساسيا من مكونات الشخصية الوطنية الجزائرية ، وذلك من خلال العمل على نشر اللغة العربية بين المواطنين ، وجعلها اللغة الأولى في المدرسة والإدارة والمحيط الاجتماعي ، وتوفير كافة الشروط والوسائل الكفيلة بتمكين أفراد الشعب الذين لم تتح لهم فرصة تعلم اللغة العربية من اكتساب مهارات القراءة والكتابة ، وجعل ذلك قضية كل فرد وكل مواطن .

ومنذ ذلك الحين ، توالت الجهود والمحاولات الرامية إلى القضاء على هذه الآفة ولم تنقطع ، حيث عرفت الجزائر عدة تجارب في هذا الميدان ، فقد واجهتها بحملة حماسية ثورية سنة 1963 ، ثم أنشأت لها مركزا وطنيا مختصا سنة 1964 ، هدفه السهر على جهود محو الأمية وإيجاد أحسن السبل للقضاء عليها في أسرع وقت ممكن .

واستفادت الجزائر كغيرها من الدول النامية ، من المساعدات الدولية والتجارب العالمية في هذا المجال من خلال البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية (P.E .M .A) الذي عرف بمشروع محو الأمية الوظيفي سنة 1967 ، وما تزال الجهود تبذل حتى يومنا هذا من أجل استئصال هذه الظاهرة واقتلاعها من جذورها .

لكن ، ورغم ضخامة الجهود المبذولة ماديا وبشريا ، فإن هذه الجهود لم تحقق ما كان منتظرا منها ، نظرا لثقل التركة التي خلفها الاستعمار بعد 132 سنة من التجهيل والفرنسة ، هذا من جهة .

ومن جهة أخرى ، فإن جهود محو الأمية في الجزائر لم تحقق النتائج المرجوة لأن هذه الجهود لم تؤسس على أسس علمية ، ولم تستند إلى خطة واضحة مضبوطة حيث أن توفر الرغبة الجادة في القضاء على هذه الآفة ، لا يعني بالضرورة تحقيق نتائج كبيرة إذا لم تبن هذه الجهود على أسس متينة وصحيحة ، وإذا لم يُحسن استغلالها ويتم توجيهها الوجهة الصحيحة والسليمة .

وقد حظيت جهود محو الأمية في الجزائر بعد الاستقلال بإقبال منقطع النظير من طرف المواطنين المتعطشين للعلم والمعرفة ، رغبة في التعلم وتعويضا عما عانوه من حرمان من حقهم في التعليم وفي تعلم لغتهم ، فالاستعمار الفرنسي لم يكتف بحرمان الجزائريين من التعليم فقط ، بل حرمهم من تعلم لغتهم الوطنية ، التي كانت محظورة ممتهنة ، في محاولة منه لفرنستهم والقضاء على مقومات شخصيتهم العربية الإسلامية حتى يسهل إدماجهم في المجتمع الفرنسي وابتلاعهم ، فلا تقوم لهم قائمة إلى الأبد .

لذلك ، فإن جهود محو الأمية في الجزائر المستقلة كانت تكتسي أهمية بالغة تجعل منها تجربة فريدة ومتميزة في العالم العربي خاصة ، وفي العالم الثالث عامة ، لأن أهداف برامج محو الأمية في الجزائر تتجاوز بكثير الأهداف المتعارف عليها في برامج محو الأمية ، المتمثلة أساسا في " الألفبة " أو " الإقراء " ، أي تعليم القراءة والكتابة والحساب للأميين . فبالإضافة إلى هذا الهدف المباشر ، فإن برامج محو الأمية في الجزائر كانت تتوخى تحقيق هدف آخر غير مباشر وأهم ، وهو رد الاعتبار للشخصية الوطنية التي تعتبر اللغة العربية عمودها الفقري .

وقد كان عامة الجزائريين ، خاصة الذين عايشوا فترة الاستعمار وعانوا من سياسة التجهيل ، يعتقدون أن اللغة العربية ستسترجع مكانتها في الجزائر في كل مجالات الحياة في الإدارة والتعليم والمحيط الاجتماعي ، فتهيئوا للتكيف مع الوضع الجديد من خلال إقبالهم على مراكز محو الأمية لتعلم اللغة العربية .

إلا أن الأمل سرعان ما أخذ يتضاءل مع توالي سنوات الاستقلال ، وتضاءل معه الإقبال على برامج محو الأمية ، حين تبين للناس أن اللغة الفرنسية باقية في الجزائر على قوتها وعزتها وانتشارها ، وكأن الاستقلال لم يكن ! والاستعمار لم يهن .[1]

ومنذ ذلك الوقت والإقبال على برامج محو الأمية في تراجع مستمر ، حيث أصبحت هذه البرامج تتعرض لإهدار كبير في الجهد والمال ، بسبب عزوف الأميين عنها خاصة الرجال منهم ، إذ لا نكاد نجد في بعض المراكز ولو دارسا واحدا ، وهذا أمر في غاية الخطورة ، ويستدعي اتخاذ إجراءات عاجلة من طرف الجهات المسئولة والبحث عن الأسباب الحقيقية التي تحد من إقبال الكبار عامة ، والرجال خاصة على برامج محو الأمية وإيجاد الحلول الكفيلة بجعل الأميين يقبلون على التعلم .

وإلى جانب ضعف إقبال الكبار على برامج محو الأمية ، يلاحظ ارتفاع في نسب التسرب من صفوف محو الأمية ، وكما يقول المختصون ، فإن أضعف اختبار أو مقياس يمكن الحكم من خلاله على مدى نجاح أو فشل برامج محو الأمية ، يكمن أساسا في النتائج النهائية للبرنامج ، أي بلغة الاقتصاديين كفاءته الإنتاجية ومستوى مخرجاته التي يمكن قياسها من خلال المعيار الكمي ، أي عدد المشاركين في البرنامج ، وعدد المتسربين وعدد المتخرجين الذين يستمرون في التعليم ويتم تحريرهم من الأمية .

---

[1] د/ أحمد بن نعمان : التعريب بين المبدأ والتطبيق ، مرجع سابق ، ص 213 .

وبالعودة إلى أفراد العينة ، نجد أن نسبة التسرب بين الدارسات كانت مرتفعة حيث وصلت إلى 75% ، ولم يحصل على شهادة محو الأمية سوى 31 دارسة من مجموع عدد الدارسات اللاتي التحقن بالمركز في بداية التكوين ، وكان عددهن 126 دارسة ، وهذا عائد ضعيف وغير مقبول ولو قيس بأي مقياس ، وهو يعكس بوضوح مدى الإهدار الذي تتعرض له جهود محو الأمية في الجزائر .

2. العوامل التي أعاقت جهود محو الأمية في الجزائر

واجهت جهود محو الأمية في الجزائر العديد من المشكلات والعراقيل ، وطبعتها العديد من النقائص ، الأمر الذي قلّل من فعاليتها وتسبب في فشلها ، ويمكن إجمال النقائص التي تميزت بها جهود محو الأمية والمشكلات التي تعاني منها والعوامل التي أدت إلى فشلها فيما يلي :

1 ـ عدم تعميم استعمال اللغة العربية ، إذ من المعروف أن الجزائر بعد الاستقلال استمرت في استخدام اللغة الفرنسية في كافة المؤسسات الرسمية ، ولم يتخذ قرار تعريب التعليم والإدارة والمحيط إلا في سنة 1971 ، وهو ما أفقد برامج محو الأمية أهميتها ومصداقيتها ، وجعلها عملية عديمة الجدوى ، لأن الأميين الذين يقبلون على تعلم القراءة والكتابة باللغة العربية لا يجدون مجالا للتطبيق والممارسة في الحياة العملية .[1]

2 ـ سلبية المحيط الاجتماعي ، المتمثل في طغيان اللهجة العامية على جميع مجالات الحياة اليومية ، إضافة إلى كثرة الكلمات الأجنبية وخاصة الفرنسية فيها ، حيث أن المتعلم يتعلم في المدرسة لغة ، ويمارس في حياته اليومية لغة أخرى ، وهو وضع يعيق تعميم استعمال اللغة العربية ، ولا يساعد البتة على إنجاح عملية تعلّمها وتعليمها سواء للصغار أو للكبار في مراكز محو الأمية .

3 ـ ضعف البرامج وعدم ملاءمتها لحاجات مختلف فئات الدارسين ولمختلف البيئات حيث تقدم برامج محو الأمية مضمونا تقليديا ، إما أن يكون قد استُمدّ من برامج سابقة مضى زمنها ، أو من برامج أجنبية وضعت لبيئات مختلفة عن البيئة الجزائرية ، فهذه البرامج لم تبن على أسس علمية ، ولم تنبع من دراسة حقيقية لحاجات الدارسين الأميين الكبار واهتماماتهم ومشكلاتهم .

---

[1] د/ أحمد بن نعمان : التعريب بين المبدأ والتطبيق ، مرجع سابق ، ص 212 .

فالديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، وهو الجهاز الإداري الرسمي المسئول على ملف محو الأمية وتعليم الكبار ، والمكلف بوضع البرامج وتوفير الوسائل اللازمة لتنفيذها ، لم يقم ـــ على حد علمنا ـــ بأي دراسة ميدانية لمعرفة دوافع التعلم لدى الأميين وتحديد حاجاتهم وأهدافهم ، بحيث يمكن الاسترشاد بها في إعداد مناهج دراسية وفي وضع برامج تعليمية لفئة الأميين ، تراعي دوافعهم للتعلم ، وتلبي حاجاتهم ، وتستجيب لرغباتهم وتطلعاتهم على المدى القريب والبعيد .

وإلى جانب ذلك ، يلاحظ الغياب التام للدراسات المتخصصة في هذا المجال على مستوى الجامعات الجزائرية ، حيث تفتقر برامج محو الأمية افتقارا شديدا إلى الدراسات العلمية التي تكشف عن حاجات الأفراد ، وتساعد في بناء المناهج وإعداد البرامج واختيار الطرق والأساليب التعليمية الفعالة ، كما أنه لا توجد معلومات دقيقة عن عدد الأميين الذين يجب أن تشملهم الجهود المبذولة حالياً أو في المستقبل .

4 ـــ غياب الطرق البيداغوجية الحديثة ، التي تحفز الأمي الكبير المثقل بأعباء الحياة اليومية وتشجعه على الإقبال على التعلم ، وتمكنه من اكتساب مهارات القراءة والكتابة في ظرف قصير وبأقل جهد ممكن ، حيث أن الطرق والأساليب المستخدمة في تعليم القراءة والكتابة للأميين في مراكز محو الأمية هي طرق تقليدية ، تعتمد على الإلقاء والتلقين والاستماع ، ونادرا ما تتيح للمتعلم فرصة إبداء الرأي والمناقشة والمشاركة بالبحث والاكتشاف والتفكير .

كما أن هذه الطرق تنقصها المواد والوسائل والمعينات التعليمية الفعالة التي لا يمكن الاستغناء عنها في أية عملية تعليمية ، وفي تعليم اللغة على وجه الخصوص ، لاسيما إذا تعلق الأمر بالمتعلمين الأميين الكبار ، الذين يحتاجون إلى عناية خاصة وإلى من يؤخذ بأيديهم لمساعدتهم على التخلص من هذه النقيصة .

5 ـــ نقص المعلمين وضعف تكوينهم العلمي والتربوي ، حيث تعاني برامج محو الأمية في الجزائر نقصا فادحا في عدد المعلمين المؤهلين علميا وتربويا ، وهو ما جعلها تعتمد بشكل أساسي على المعلمين الموظفين في إطار تشغيل الشباب والشبكة الاجتماعية ، وهذا الصنف من المعلمين في غالبيتهم ممن رسبوا في امتحان البكالوريا ، أو من خريجي الجامعات الذين لم يحصلوا على فرص عمل أفضل ، فلجأوا إلى العمل في هذا الميدان وكلا الصنفين ينقصه التكوين والإعداد الجيد في مجال التعليم أولا ، وفي مجال محو الأمية وتعليم الكبار ثانيا .

والأهم في هذا كله ، هو أن بعض هؤلاء المعلمين ـ إن لم نقل جلهم ـ ليست لديهم معرفة كافية باللغة العربية ، وتنقصهم المعارف اللغوية والمهارات الضرورية التي تمكنهم وتؤهلهم للاضطلاع بتعليمها لغيرهم ، ويفتقرون إلى الخبرة في تعليم اللغة العربية عامة وللكبار خاصة .

6 ـ ضعف الدافعية إلى التعلم لدى فئات واسعة من الأميين لعدم ملاءمة البرامج لحاجاتهم الحقيقية ورغباتهم واهتماماتهم ، وعدم وجود ظروف اجتماعية أو اقتصادية تحتّم على الشخص الأمي تعلم القراءة والكتابة (اللغة العربية) ، خاصة في ظل الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية التي يمرّ بها المجتمع الجزائري في السنوات الأخيرة من تدهور مستمر في مستوى المعيشة ، وارتفاع فاحش في نسبة البطالة خاصة بين خريجي الجامعات من الشباب ، وهي عوامل ساهمت بشكل كبير في تدني القيمة الاجتماعية للتعليم وفي عزوف الأميين عن التعلم ، لأن الكبار ـ كما دلّت التجارب في مختلف بقاع العالم ـ يعتقدون أن المدرسة ليست هي المؤسسة التي ستساعدهم ، وهم يريدون دوما تحقيق نتائج ملموسة من تعلمهم ، وكل تعلم لا ترجى منه فائدة لا يهمهم إطلاقا .

لذلك يؤكد خبراء محو الأمية على ضرورة ربط برامج محو الأمية ببرامج التنمية المحلية ، وأن يتم اختيار المادة التعليمية مما يثير دوافع الدارسين الكبار ويتصل بأهدافهم وحاجاتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم وبيئتهم ، فكلما زاد هذا الارتباط زاد إقبال الكبار على التعلم وزاد تعلقهم ببرامج محو الأمية .

7 ـ انعدام الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية للدارسين في مراكز محو الأمية التي تدفعهم إلى الإقبال على التعلم وتشجعهم على الاستمرار فيه ، وموضوع الحوافز هو أمر في غاية الأهمية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، لأنه يساعد على إثارة دوافع التعلم لدى الدارسين الكبار ويشجعهم على الاستمرار فيه .

8 ـ اكتظاظ فصول محو الأمية بالدارسين وتفاوت مستوياتهم وانعدام الانسجام والتجانس بينهم من حيث أعمارهم ، بحيث يصبح من الصعب بل ومن المستحيل على برامج محو الأمية الاستجابة لحاجاتهم ورغباتهم وأهدافهم ، كما يصبح من الصعب على المعلم خاصة غير المؤهل تأهيلا تربويا وعلميا كافيا ، التعامل معهم ومساعدتهم على بلوغ الأهداف المنشودة .

9 ـ انعدام التخطيط حيث اتسمت جهود محو الأمية بالتسرع وعدم معرفة الواقع من حيث عدد الأميين الذين تشملهم العملية ، وما يتطلبه تعليمهم من وسائل مادية وبشرية

والمدة الزمنية اللازمة لذلك ، إلى غير ذلك من الأمور التي ينبغي معرفتها وتحديدها قبل الشروع في تنفيذ خطط محو الأمية .

10 ــ نقص الموارد المالية المخصصة لمشاريع محو الأمية وتعليم الكبار ، إذ لم تخصص لبرامج محو الأمية الاعتمادات المالية الكافية ، مما جعل هذه البرامج تعتمد على العمل التطوعي ، وفي غياب أي شكل من التحفيز المادي أو المعنوي ، سواء للمعلمين أو للمتعلمين ، لذلك بقيت أنشطة محو الأمية أنشطة شكلية هزيلة ، ولا تلقى الإقبال الكافي من طرف الأميين .

11 ــ عدم التركيز على برنامج واحد في محو الأمية ، فقد كان أحيانا يجري تنفيذ عدة برامج في آن واحد ، مثل برنامج محو الأمية الوظيفي بالتعاون مع منظمة اليونسكو الذي تزامن تطبيقه مع تطبيق برنامج محو الأمية الجماهيري ، وهو ما أدى إلى تشتيت الجهود والإمكانات على قلتها ، ولو تم التركيز على برنامج واحد لكانت النتائج أفضل .[1]

---

[1] د/ تركي رابح : مشكلة الأمية في الجزائر ، مرجع سابق ، ص 40 .

3. تصور مقترح لتطوير برامج محو الأمية في الجزائر

عرفت العلوم التربوية والعلوم المتصلة بها في السنوات الأخيرة تحولات مهمة ومن جملة هذه التحولات الاهتمام المتزايد بالمتعلم ، والدور الذي يجب أن يلعبه في العملية التعليمية . وقد وجّهت انتقادات شديدة لمناهج وطرق التدريس التقليدية المتبعة في مستويات التعليم المختلفة ، سواء كانت نظامية أو غير نظامية ، ومن هذه الانتقادات أن مناهج التعليم التقليدية لم تول اهتماما كافيا بالمتعلم ، وأن التعليم ظل متمركزا حول المعلم ومقيدا بالمناهج الدراسية ، التي غالبا ما تبنى على رؤى شخصية ، وبمعزل عن المتعلم ودون مراعاة لخصوصياته وحاجاته .

لهذا ، ظهرت مجموعة من النماذج النظرية والطرائق التربوية ، التي تؤكد على أهمية المتعلم ، وتحاول أن تبرز بكيفيات متفاوتة المكانة التي يجب أن يحتلها في العملية التعليمية ، ومن هذه النماذج والطرائق[1] :

1 ــ نظرية المنهاج ، التي تقترح مجموعة من المفاهيم والطرق التي يمكن اعتمادها في وضع المناهج الدراسية ، وتركز بشكل خاص على مكانة المتعلم وضرورة بناء المنهج انطلاقا من خصوصياته .

2 ــ بيداغوجيات الاختلاف ، وهي مجموعة من المقاربات التربوية التي تهتم بالفروق الفردية للمتعلمين ، ومنها البيداغوجية الفارقية ، وبيداغوجية الأهداف ، وبيداغوجية الاستقلال في التعلم ، وبيداغوجية الاكتشاف ، وبيداغوجية الإتقان ، وغيرها .

3 ــ نماذج وتقنيات دراسة الحاجات التعليمية ، وقد تبلورت هذه النماذج والتقنيات ضمن ما يعرف بتكنولوجيا التعليم ، وساهم في تطويرها تربويون بارزون ، أمثال كوفمان (Kaufman) ، ولابوانت (Lapointe) ، ومؤسسات دولية على رأسها مجلس أوربا (Le Conseil de l’europe) .

4 ــ ظهور وانتشار المقاربة التواصلية (Approche Communicative) في تدريس اللغات ، التي تتبنى على مبدأ صياغة البرنامج اللغوي على أساس الوظائف التواصلية التي قد يحتاج المتعلم إلى القيام بها ، بعد انتهائه من الدراسة (تعلم اللغة) ، وتحدد هذه الوظائف من خلال دراسة المواقف التواصلية التي قد يجد المتعلم نفسه فيها .

---

(1) د/عبد القادر الزاكي : التدريس المتمركز حول المتعلم والمتعلمة ، مبادئ وتطبيقات ، مشروع تربية الفتيات بالمغرب (MEG) ، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) ، الرباط ، المغرب 2000 ، ص 13 .

وقد كان من نتائج هذه التحولات أن أصبح المتعلم في التربية الحديثة بصفة عامة وفي مجال تعليم اللغات بصفة خاصة ، ينظر إليه على أنه شريك في العملية التعليمية وليس مجرد متلق سلبي ، تُفرض عليه الأنشطة التعليمية فرضا من قبل المعلمين أو من قبل واضعي المناهج .

وكون المتعلم أصبح شريكا في العملية التعليمية معناه أنه يؤثّر في وضع البرامج الدراسية ، وفي صياغة الأهداف التعليمية ، وكونه أصبح شريكا ، معناه أيضا أن المعلم لا يقوم سوى بدور الموجه والمسهل للتعلم ، فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي (كما كان سائدا في النمط التقليدي) ، ولكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية ، بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف من العملية التعليمية .

وباعتباره محو الأمية نشاطا تربويا وتعليميا يضطلع بوظيفة هامة وخطيرة في المجتمع ، لا تقل أهمية وخطورة عن وظيفة التعليم النظامي ، ويتطلب تحسين المناهج والبرامج وطرق التعليم نظرا لخصوصيات الفئة التي يتوجه إليها ، فإن محو الأمية وتعليم الكبار لا يمكن أن يبقى بمعزل عن التطورات والمستجدات التي تحدث في مجال التربية بل يجب أن يساير هذه التطورات ، وأن يستقي منها كل ما من شأنه أن يساعد على تطوير مناهجه ، وتحسين العملية التعليمة لتكون أكثر فاعلية وأكثر استجابة لحاجات الأميين ، كأفراد ثم كمواطنين فاعلين في المجتمع .

ومن هنا ، فقد تأثرت برامج محو الأمية وتعليم الكبار بما استجد في مجال التربية وحاولت أن تستفيد منها ، شأنها في ذلك شأن أي نشاط تربوي وتعليمي آخر ، وتتجلى تأثيرات المنهج التربوي الحديث في برامج محو الأمية وتعليم الكبار أكثر في البلدان المتقدمة ، التي تتميز بكثرة مؤسسات تعليم الكبار ، من مدارس وجامعات وهيئات حكومية وأهلية ودينية ونقابات وغيرها ، مما جعل هذه المؤسسات تتنافس فيما بينها من أجل جذب أكبر عدد ممكن من الدارسين ، وذلك من خلال تطوير مناهجها التعليمية والاهتمام المُمَنهج بالفئات المستهدفة ، وإخضاع البرامج لحاجاتهم وأهدافهم ورغباتهم واهتماماتهم وتطلعاتهم .

وهكذا ، أصبحت برامج محو الأمية وتعليم الكبار تقوم على ركنين هامين ، هما تحديد الحاجات والأهداف التعليمية للفئات المستهدفة ، وتحديد الوسائل المادية والبشرية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بأعلى كفاية ممكنة ، وفي أقل وقت ممكن ، وبأقل تكلفة في المال والجهد . وبعبارة أخرى ، فإن تخطيط برامج محو الأمية وتعليم الكبار صار يعني

تصميم البرنامج تصميما دقيقا يعتمد على الدراسة لا الارتجال ، ويسبقه التفكير العلمي لا التخمين ويؤدي إلى تحقيق أهداف مسطرة على أساس واقعي ، ومن أجل استخدام أمثل للموارد والإمكانات لتحقيق الأهداف المرجوة .

3. 1. خطوات بناء مناهج محو الأمية وتعليم الكبار

جرت العادة في الطرق التربوية التقليدية التي لا تزال متبعة في الكثير من بلدان العالم ، أن توكل مهمة وضع المناهج الدراسية إلى شخص متخصص في وضع المناهج حيث يشرع المتخصص مباشرة في وضع المنهج ، وكانت هذه العملية تتم بطريقة الحدس وغالبا ما تبنى على أحكام شخصية عرضية ، ومن دون اهتمام مُمَنْهج وحقيقي بالفئات المستهدفة ، وهم المتعلمين الذين توضع المناهج والبرامج من أجلهم .

لكن تطور العلوم التربوية في السنوات الأخيرة لاسيما بشأن التعلم ، مكّن العلماء والمختصين من تطوير أساليب وطرق بناء المناهج الدراسية ، وإعداد البرامج التعليمية بحيث تكون هذه المناهج أكثر ارتباطا بخصوصيات المتعلم ، من حيث دوافعه وأهدافه وحاجاته وميوله وخصائصه الاجتماعية والنفسية والبيئة المحلية التي يعيش فيها .

وفي ضوء النقائص التي تميزت بها جهود محو الأمية في الجزائر والنتائج الهزيلة التي حققتها ، وما كشفت عنه الممارسة العملية من ضرورة إخضاع مناهج محو الأمية وتعليم الكبار لعمليات تطوير مستمر ، بهدف بناء مناهج تفي بحاجات الدارسين يمكن القول أن برامج محو الأمية في الجزائر في حاجة إلى إعادة النظر ، بغية تطويرها بما يتماشى مع التطورات العلمية والمعرفية ومع خصوصيات الدارسين ، لأن نجاح هذه البرامج يرتبط إلى حد كبير بجودة ونوعية التعليم ، وإعداد المعلم ، وتحسين ظروف عمله حيث تؤثر هذه العوامل بشكل مباشر على العملية التعليمية وعلى إقبال الدارسين على التعلم واستمرارهم فيه .

إن تجديد الجوانب العلمية في عملية محو الأمية وتعليم الكبار من خلال تطوير المناهج الدراسية والمواد التعليمية وتحسينها ، لتساير متطلبات الدارسين وحاجاتهم ورغباتهم ، ولتواكب تطلعاتهم وطموحاتهم على المدى القريب والبعيد ، هو شرط أساسي لنجاح برامج محو الأمية ، لأن تعليم الكبار يتطلب كفاءة تعليمية عالية ، الأمر الذي يجعل منه تعليما أصعب من تعليم الصغار .

ويشكل المنهج أحد المحاور الأساسية للعملية التعليمية ، وهو يتكون من عدة مكونات مترابطة ، بحيث يؤثر كلا منها في غيره ويتأثر به ، وهي : الأهداف والمقررات الدراسية ، وطرق التدريس ، والوسائل التعليمية ، والتقويم .

ويمكن تقسيم المناهج التعليمية بحسب أسلوب تخطيطها وطريقة إعدادها إلى نوعين رئيسيين ، هما :

ـــ المناهج التي تدور حول المادة التعليمية ، وهي المناهج التي كانت سائدة في الطرق التربوية التقليدية .

ـــ المناهج التي تدور حول حاجات المتعلمين ومشكلاتهم ، وهي المناهج السائد في الطرق التربوية الحديثة ، وهي تقوم على مبدأ مركزية المتعلم في العملية التعليمية ، الذي يقتضي أن يكون المنهج مبنيا على خصوصيات المتعلم وحاجاته وأهدافه .

وتتم عملية بناء المناهج التعليمية التي تدور حول المتعلم وفق مبادئ وخطوات محددة ومضبوطة ، ويمكن تحديد هذه المبادئ والخطوات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار فيما يلي :

1 ـــ دراسة الفئة المستهدفة من حيث :

ـــ دوافع التعلم .

ـــ الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية ...

ـــ الاستعدادات والقدرات .

ـــ الاهتمامات والميول .

2 ـــ تحديد الأهداف .

3 ـــ تحديد الحاجات .

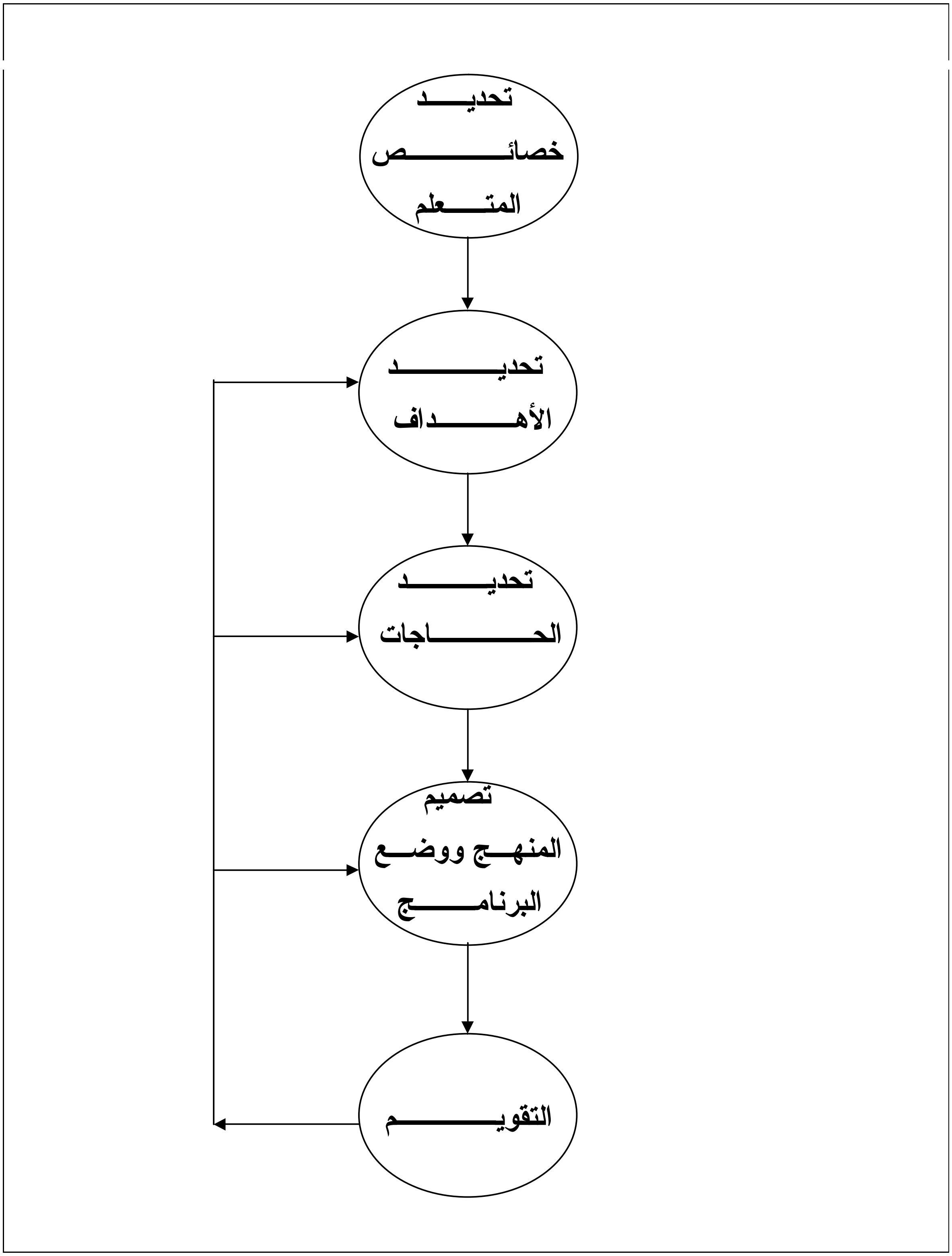
4 ـــ تصميم المنهج ووضع البرنامج لدراسي .

5 ـــ التقويم .

ويمكن توضيح هذه الخطوات من خلال الشكل التالي :

شكل رقم ــ 15 ــ

يوضح خطوات بناء مناهج محو الأمية وتعليم الكبار



1. دراسة الفئة المستهدفة

دراسة الفئة المستهدفة وتحديد خصائص المتعلم هي الخطوة الأولى على طريق بناء مناهج محو الأمية وتعليم الكبار ، والهدف من هذه الدراسة هو جمع المعلومات الكافية حول المتعلمين قصد الاستهداء بها في وضع برامج دراسية تلائم أهدافهم وتلبي حاجاتهم واهتماماتهم ، ومن أهم الجوانب المتعلقة بالمتعلم التي ينبغي على مصممي مناهج محو الأمية وتعليم الكبار معرفتها قبل الشروع في وضع المنهج ، خصائص الدارسين الكبار الجسمية والنفسية والاجتماعية واستعداداتهم وقدراتهم واهتماماتهم وميولهم ودوافع التعلم لديهم .

1. 1. تشخيص الدوافع

لا شك أن تعليم الكبار يختلف عن تعليم الصغار في سياسته وأهدافه وخططه ، كما يختلف عنه في تكوينه ومضمونه وأسلوبه ومؤسساته ، غير أن أهم الاختلافات الموجودة بين تعليم الكبار وتعليم الصغار ، هي أن تعليم الصغار إلزامي ، في حين أن تعليم الكبار اختياري أو طوعي .

فالصغار الذين يترددون على المدارس الابتدائية يشكلون جمهورا مأسورا ، وهم بحق في حالة تلمذة ، لأن ما يتعلمونه والكيفية التي يتم بها التعليم وتوقيته ، كلها أمور يقررها ويحددها لهم الآخرون ، وما عليهم سوى الالتزام بذلك ، أما الكبار فهم على النقيض من ذلك ، فهم الذين يحددون بأنفسهم ما يتعلمونه وتوقيت التعلم وطرقه ، وقبل ذلك كله هم الذين يقررون إن كانوا سيتعلمون أو لا يتعلموا ، فمن أبرز سمات الكبار أنهم أحرار في المشاركة في الخبرة التعليمية أو الابتعاد عنها .

لهذا ، يحاول القائمون على برامج محو الأمية وتعليم الكبار استثارة دوافع الكبار للتعلم بطرق ووسائل مختلفة ، كتوثيق العلاقة بين المعلم والمتعلم ، ووضع برامج تعليمية تلائم حاجاتهم ورغباتهم ، واختيار المادة التعليمية مما يتصل بحياتهم الاجتماعية والمهنية واستخدام طرق تدريس تناسب مستوى نضجهم وخبراتهم ، واستشارتهم في الأمور التي تتعلق بهم ، وإشراكهم في اتخاذ القرارات ، وتنظيم أوقات الدراسة بما يتناسب وظروفهم المهنية والاجتماعية والعائلية ، إلى غير ذلك من الأمور التي تزيد من إقبال الكبار على التعلم وتشجعهم على الاستمرار فيه .

1. 1. 1. مفهوم الدافع وأهميته في تعليم الكبار

الدوافع هي القوى المسببة والمعضدة للسلوك ، وهي تظهر لدى الشخص نتيجة لوجود نقص أو حاجة إلى إشباع جسمي أو نفسي معين ، فدافع الجوع ينشط عندما يكون الفرد في حاجة إلى الطعام ، فتراه قلقا غير مستقر ، فإذا تناول الطعام هدأ واستقر وعندئذ نقول أنه أشبع حاجته وسكن دافعه .[1]

وقد عرف الدكتور فرج عبد القادر طه الدافع بأنه : « طاقة داخل الكائن الحي تدفعه إلى القيام بسلوك معين أو نشاط معين ، تحقيقا لهدف معين هو إشباع هذا الدافع كدافع الجوع الذي يدفع الكائن الحي إلى البحث عن الطعام .»[2]

وعرفه الدكتور محمد عمر الطنوبي بأنه : « مثير فعال داخلي يسبب التوتر ويدفع الفرد إلى السلوك بطريقة تخفض ذلك التوتر . »[3]

وتنقسم الدوافع إلى نوعين :

ــ الدوافع الايجابية : وهي التي تدفع الفرد إلى القيام بعمل معين وتسمى الحاجات أو الرغبات .

ــ الدوافع السلبية : وهي التي تمنع الفرد من القيام بعمل معين ، وتسمى المخاوف أو المكاره .

ويعتبر مصطلح الدافع من أهم المصطلحات المستخدمة في علم النفس التعليمي وعلوم التربية ، وتؤكد الدراسات الحديثة باستمرار على أهمية الدوافع في عملية التعلم عامة وفي تعليم الكبار خاصة ، حيث أن الدافع يعد شرطا أساسيا في العملية التعليمية وبدون توفر الدافع أو الحاجة أو الرغبة أو الحافز الذي يحفز الكبار للتعلم ويدفعهم إلى الاشتراك فيه ، فإن هذا التعلم لا يمكن أن يتم وأن ينجح أبدا .

ومن المسلم به ، أن دوافع التعلم عند الكبار تتباين إلى حد كبير وتختلف الأهداف التي تقف وراءها ، فمن الكبار من يريد التعلم لكي يحسن دخله من خلال الترقية في العمل أو بالحصول على وظيفة جديدة تذر عليه ربحا أكثر ، ومنهم من يريد التعلم لكي يجري بنفسه معاملاته وحساباته ويحافظ على ماله وأسراره ومركزه الاجتماعي ، ومنهم من يريد

---

[1] مكتب العمل العربي ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل : دورة دور المنظمات النقابية في محو الأمية في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 339 .

[2] د/ فرج عبد القادر طه : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، مرجع سابق ، ص 349 .

[3] د/ محمد عمر الطنوبي : أساسيات تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص 176 .

التعلم للحصول على شهادة علمية ، ومنهم من يرغب في التعلم للاستمتاع بقراءة الكتب والجرائد ، ومنهم من يرغب في التعلم لكي يتساوى بزملائه ويتغلب على الشعور بالنقص أمامهم ، إلى غير ذلك من الدوافع .[1]

وقد أصبح الكشف عن دوافع المتعلمين وتحديد أهدافهم وحاجاتهم من الأسس التي لا مناص منها في إعداد المناهج الدراسية ووضع البرامج التعليمية عامة وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار خاصة ، إذ بناء على تشخيص دوافع الكبار للتعلم تصاغ الأهداف وتبنى المناهج وتوضع البرامج التعليمية المناسبة التي تحقق تلك الأهداف .

إلا أن اهتمام برامج محو الأمية بمعرفة دوافع التعلم لدى الأميين بهدف الاستهداء بها في وضع برامج محو الأمية لم يحدث إلا حديثا ، حيث كانت البرامج والطرق والوسائل المستخدمة في محو الأمية إلى وقت قريب جدا هي نفس البرامج والطرق والوسائل المستخدمة في تعليم الصغار ، ولعل عدم إيجاد مناهج وبرامج ووسائل مناسبة للكبار ، هو السبب في فشل كثير من برامج محو الأمية في العالم وفي إهدار الجهود والأموال التي أنفقت على ذلك على مدى عشرات السنين .

وتماشيا مع المنهج التربوي الحديث الذي يؤكد على ضرورة أن تكون المناهج والبرامج والكتب وطرق التدريس ذات صلة مباشرة بدوافع الدارسين وحاجاتهم وأهدافهم أجريت العديد من الدراسات حول دوافع التعلم لدى الكبار في البلدان الغربية مثل الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وبريطانيا وفرنسا ، وقد كشفت تلك الدراسات وجود مجموعة من العوامل الرئيسية يتمحور حولها عدد من الدوافع المتفرقة ، كالدافع الاجتماعي ، والدافع الاقتصادي ، والدافع الثقافي .

كما أجريت بعض الدراسات حول دوافع التعلم في الوطن العربي ، ومنها :

أ/ دراسة الدكتور عبد الرحمن سعد الحميدي سنة 1984 حول " **دوافع الالتحاق كما تراها الدارسات بمدارس محو الأمية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في المملكة العربية السعودية** "[2] .

---

(1) مكتب العمل العربي ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل ، المثقف العمالي ودوره في العملية التثقيفية بغداد ، العراق 1979 ، ص ص 119 ، 120 .

(2) أنظر : د/ عبد الرحمن سعد الحميدي : دوافع الالتحاق كما تراها الدارسات بمدارس محو الأمية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في المملكة العربية السعودية . في : مجلة تعليم الجماهير ، يصدرها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، عدد 37 ، سبتمبر 1990 ، ص 104 .

وقد أحصت هذه الدراسة مجموعة من العوامل تمثل دوافعا لالتحاق الدارسات ببرامج محو الأمية ، وهي على الترتيب :

1 ـ الدافع الديني بنسبة 99% .

2 ـ دوافع الأعمال المنزلية بنسبة 90.2% .

3 ـ دوافع تحسين المكانة الاجتماعية بنسبة 85.4% .

4 ـ دوافع سيطرة الدارسة على البيئة بنسبة 85.4% .

5 ـ دوافع زيادة المعرفة في مجال المعلومات العامة بنسبة 31.2% .

6 ـ دوافع استخدام أوقات الفراغ والتعرف على الأخريات بنسبة 13.3% .

ب/ دراسة العدساني هاشمية محمد الصالح سنة 1978 حول **" ظاهرة التسرب في مراكز محو الأمية بالكويت "**[(1)] ، وقد كشفت هذه الدراسة وجود ثلاثة أنواع من الدوافع وراء التحاق الدارسات بمراكز محو الأمية ، وهي :

1 ـ الدوافع العلمية : وهي تتمثل في :

ـ الرغبة في تعلم القراءة والكتابة .

ـ الرغبة في قراءة الصحف والمجلات وتعويض التخلف الدراسي .

ـ الرغبة في قراءة القرآن الكريم والكتب الدينية .

ـ الرغبة في قراءة وكتابة الخطابات الخاصة .

2 ـ الدوافع الاجتماعية : وتتلخص في :

ـ الرغبة في تحسين الوضع الاجتماعي .

ـ الرغبة في التغلب على الإحساس بالخوف والخجل بسبب الأمية .

ـ الرغبة في التغلب على الصعوبات التي تواجه الدارسات أثناء أسفارهن .

3 ـ الدوافع الاقتصادية : وهي تتمحور حول :

ـ الرغبة في إتمام عمليات البيع والشراء والمعاملات التجارية .

ـ الرغبة في الحصول على عمل أفضل وتحسين الدخل .

ـ الرغبة في القيام بمطالب الوظيفة الحالية على نحو أفضل والترقية فيها .

---

(1) أنظر : العدساني هاشمية محمد الصالح : ظاهرة التسرب في مراكز محو الأمية بالكويت . في : مجلة تعليم الجماهير مرجع سابق ، ص 109 .

ج/ دراسة الدكتور عبد الله المجيدل حول " **دوافع التحاق الإناث بدورات التأهيل والتدريب المهني التابعة للاتحاد النسائي بسورية** "[1] ، وقد أحصت هذه الدراسة مجموعة من العوامل تمثل دوافعا للتعلم لدى الدارسات ، وهي :

1 ــ زيادة الثقافة .

2 ــ الحصول على شهادة علمية معترف بها .

3 ــ تعزيز المكانة الاجتماعية .

4 ــ ملأ أوقات الفراغ والتسلية .

5 ــ زيادة الوعي .

6 ــ التعرف على أصدقاء جدد .

7 ــ تقليد غيرهن ممن التحقن بالمركز .

8 ــ الحصول على عمل .

9 ــ زيادة المردود في العمل .

د/ الدراسة المسحية التي قام بها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار حول دوافع التعلم لدى الدارسين العرب الكبار ، وقد أظهرت هذه الدراسة أن التعلم لدى الكبار كان بدوافع خارجة عن التعلم ذاته ، أي أنه كان بدوافع اجتماعية واقتصادية ودينية .

أما في الجزائر فإن الدراسات التي تناولت دوافع التعلم لدى الكبار قليلة جدا ، حيث لم نعثر سوى على دراسة واحدة هي دراسة الباحثة هدفي حليمة الموسومة بـــ " **المطالعة لدى المتحررين من الأمية ، دراسة ميدانية بمركز محو الأمية ببلدية قسنطينة** "[2] ، وقد بينت هذه الدراسة أن دوافع التحاق الأميين بمركز محو الأمية هي على الترتيب :

1 ــ دوافع دينية : وتتمثل في :

ــ الرغبة في قراءة وحفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة .

ــ الرغبة في فهم أمور الدين المتعلقة بالعبادات كالصلاة والزكاة والصوم .

2 ــ دوافع اجتماعية : وتلخصت في :

---

(1) أنظر : د/ عبد الله المجيدل : دوافع التحاق الإناث بدورات التأهيل والتدريب المهني التابعة للاتحاد النسائي بسورية دراسة ميدانية . في : مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، المجلد السابع عشر ، العدد الثالث ، 2001 ، ص 91 .

(2) أنظر : هدفي حليمة : المطالعة لدى المتحررين من الأمية ، دراسة ميدانية بمركز محو الأمية ببلدية قسنطينة ، رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة ، الجزائر 1998 .

ــ الرغبة في مساعدة الأبناء والإخوة في دروسهم ، وحسن التعامل معهم ، وفهم نفسيتهم وتربيتهم تربية حسنة .

ــ الرغبة في فهم وكتابة الوثائق الإدارية والخاصة وكيفية استعمالها .

ــ الرغبة في توظيف مهارة القراءة لمعرفة اتجاهات الحافلات ، ومعرفة أسعار السلع والبضائع وعناوين المساكن والأحياء .

3 ــ دوافع ثقافية : وهي :

ــ الرغبة في مواصلة الدراسة بعد الانتهاء من دروس محو الأمية .

ــ للتغلب على الشعور بالنقص تجاه الأفراد المتعلمين .

ــ الرغبة في المشاركة في المناقشات وإبداء الرأي الخاص .

ــ لفهم ما تقدمه وسائل الإعلام السمعية البصرية كالإذاعة والتلفزيون .

4 ــ دوافع مهنية : وتتلخص في دافع واحد ، هو الرغبة في الحصول على مناصب عمل في المستقبل .

وقد حددت الحلقة الدراسية لتنظيم برامج الحملة العربية لمحو الأمية في الدول العربية التي عقدت سنة 1966 ، أهم الدوافع التي تدفع الأميين إلى التعلم[1] في ما يلي :

1 ــ دوافع اجتماعية : وهي تتمثل في ما يلي :

ــ الرغبة في الاحتفاظ بالأسرار .

ــ الرغبة في التمتع بمكانة المتعلمين وقيمتهم الاجتماعية .

ــ الرغبة في قراءة العناوين واللوحات ومتابعة الأحداث في الصحف والمجلات .

ــ الرغبة في الاستماع بصحبة بعض الدارسين الآخرين .

2 ــ دوافع اقتصادية : وهي تتلخص في ما يلي :

ــ الرغبة في القيام بعمليات البيع والشراء وغيرها من المعاملات التجارية .

ــ الرغبة في الحصول على شهادة علمية وعمل أفضل .

ــ الرغبة في القيام بمطالب العمل الحالي على وجه أفضل .

3 ــ دوافع دينية : وتتمثل في ما يلي :

ــ الرغبة في قراءة القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة .

ــ الرغبة في معرفة الأحكام الشرعية .

---

[1] مكتب العمل العربي ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل : المثقف العمالي ودوره في العملية التثقيفية مرجع سابق ، ص 340 .

4 ـــ دوافع ثقافية : وقد تلخصت هذه الدوافع في ما يلي :

ـــ الرغبة في قراءة الكتب والقصص والوصول إلى مراحل أعلى في التعليم .

أما بخصوص الدوافع السلبية التي تصرف الأميين عن التعلم ، فقد أشارت الحلقة إلى ما يلي[1] :

1 ـــ اعتقاد الأمي بأنه تقدم في السن ، وفاتته فرصة التعلم .

2 ـــ خوف الأمي من الوقوع في الخطأ أمام الآخرين ، مما يجعله عرضة للسخرية والاستهزاء ، ويشعره بالفشل .

3 ـــ ضيق الوقت والجهد المتبقي للأمي ، بعد كفاحه اليومي الطويل والشاق ، من أجل كسب لقمة العيش .

4 ـــ افتقار البيئة التي يعيش فيها الأمي ، إلى أي عامل من العوامل التي تثير فيه الرغبة في التعلم .

5 ـــ عدم وجود ظروف اجتماعية واقتصادية ، تجبر الأمي على تعلم القراءة والكتابة وتتيح له فرصة توظيفهما واستعمالهما في الحياة اليومية .

ومن السلوكات السلبية الناتجة عن دوافع سلبية ، والتي تحول دون إقبال الكبار على التعلم ، وتعيق انتظامهم واستمرارهم فيه[2] :

ـــ الشعور بالنقص

قد يخلق الالتحاق بمركز محو الأمية لدى بعض الأميين شعورا بالنقص خاصة الذين يشعرون باحترام الذات ، وينظرون إلى أنفسهم نظرة عالية ، ويتوقف نجاح الكبار في التغلب على هذا الشعور على عدة أمور ، ومنها معاملة المعلمين وطرق التدريس ومحتوى البرامج ونظرة المجتمع والعلاقة التي تربط الدارسين فيما بينهم .

ـــ السلبية أثناء الدروس

قد يميل بعض الدارسين إلى السلبية أثناء سير العملية التعليمية ، فيؤثرون الصمت ولا يشتركون في المناقشات التي تدور داخل الفصل ، خوفا من الوقوع في الخطأ أمام الآخرين ، الذين قد يكون منهم من هو في سن أبنائهم ، أو أقل منهم شأنا في نظرهم فيُقَلَّل من شأنهم ، ويُجرح كبرياؤهم . لذا ، يستحسن أن يكون الدارسون في فصول محو

---

[1] مكتب العمل العربي ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل : دورة المشرفين على مراكز وبرامج الثقافة العمالية في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 200 .

[2] المرجع نفسه ، ص ص 200 ، 201 .

الأمية متقاربون من حيث الأعمار ، وأن يعودوا على الحوار والمناقشة الجماعية وعلى تقبل واحترام آراء الآخرين وأفكارهم ومواقفهم .

ــ المفاهيم الخاطئة عن التعلم

يعتقد كثير من الأميين أن مرحلة الطفولة هي الفترة الوحيدة المناسبة للتعلم ، وبما أنهم قد تجاوزوا هذه المرحلة فإن فرصة التعلم بالنسبة لهم قد فاتت إلى الأبد ، ولم يعد في مقدورهم التعلم . وهنا تقع على العاملين في ميدان محو الأمية مسئولية كبيرة وهي تغيير هذه الأفكار في أذهان الكبار ، وإقناعهم بأن التعلم من المهد إلى اللحد .

ــ الاهتمام بالحاجات الأولية

يعتقد كثير من الأميين الذين يكدحون طوال يومهم من أجل كسب لقمة العيش أن التعلم ليس ضروريا بالنسبة لهم ما دامت لقمة العيش متوفرة ، وهم يسخرون كل جهدهم ووقتهم من أجل كسبها ، ومن منطلق الاهتمام بالدوافع والحاجات الأولية فإن الأميين الذين لا يملكون من مقومات المعرفة غير كسب العيش وضمان السكن ، تسيطر عليهم هذه الدوافع أن يتم إشباعها .

1. 1. 2. كيف يمكن تحسين دافعية الكبار للتعلم ؟

هل يستطيع الكبار التعلم ؟ هذا السؤال طالما أثير في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، وهو نابع أساسا عن فكرة رسخت في أذهان كثير من الناس وصارت تشكل عائقا يحول دون إقبال الكبار على التعلم ، ومؤدّى هذه الفكرة أن التعلم محدود بفترة معينة من عمر الإنسان وأن الشخص الكبير لا يستطيع أن يتعلم .

وهذه فكرة خاطئة ولا أساس لها من الصحة ، لأن التعلم لا يحد بزمن ولا بمرحلة من مراحل حياة الإنسان ، صحيح أنه قد يكون بطيئا أو ضئيلا في فترة من فترات حياة الإنسان ، ولكنه يكون موصولا مستمرا مدى الحياة أو من المهد إلى اللحد .

ولتحسين دافعية الكبار للتعلم وإزالة الدوافع السلبية التي تمنعهم من الالتحاق بمراكز محو الأمية وتحول دون تعلمهم ، يجب على القائمين على برامج محو الأمية وتعليم الكبار مراعاة ما يلي :

1 ــ تشخيص دوافع الدارسين وتحديد حاجاتهم وأهدافهم ميدانيا ، لأن معرفة دوافع الكبار للتعلم وحاجاتهم وما يريدونه من التعليم ، يساعد على فهمهم بصورة جيدة ويُمكّن من ملاءمة البرامج لحاجاتهم وأهدافهم .

2 ـــ تثمين ذات المتعلم ، إذ مما لاشك فيه أن دوافع التعلم لدى الكبار قد تكون داخلية لكن هناك عوامل خارجية تساهم في إثارة دافعيتهم للتعلم ، ومن هذه العوامل طريقة التدريس والكيفية التي يعامل بها الشخص الكبير . لذلك يجب أن يعامل المتعلم الكبير باحترام وإيجابية ، لخلق الحوافز النفسية التي تساعده على التعلم ، وتشجعه على الاستمرار فيه .

3 ـــ ربط المادة التعليمية بأهداف الدارسين وحاجاتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم وبالبيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها .

4 ـــ أن يستشار المتعلمون الكبار ويشركوا في اتخاذ القرارات في كل الأمور التي تتعلق بهم ، وأن يعاملوا باحترام ، وأن تراعى استقلاليتهم وخصوصيتهم .

5 ـــ أن يكون جو التعليم غير نمطي ، لكي يشعر الكبار بالراحة والاطمئنان ، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الأثاث والوسائل والأدوات وغيرها ، وكذلك من خلال تنظيم قاعة الدراسة ، كأن توضع المقاعد في شكل دائري ، بحيث تسمح لجميع الدارسين برؤية المعلم ورؤية بعضهم البعض أثناء الحوار والمناقشة .

6 ـــ أن يتسم التعليم بالوظيفية بحيث يكون مرتبطا بجوانب الحياة اليومية للدارسين ويثير القضايا والمشكلات التي تهمّهم وتشغل بالهم ، وهذا لا يتأتى دون معرفة دوافعهم وحاجاتهم .

7 ـــ أن تتناسب المعارف والخبرات والمهارات المقدمة للكبار مع استعداداتهم وقدراتهم العقلية ، وأن تقدم لهم بطريقة فعالة وأسلوب جذاب ومشوق .

8 ـــ أن يرتبط التعلم بحياة الكبار الذاتية أو العائلية أو المهنية أو الاجتماعية ، إذ كلما زاد هذا الارتباط كلما ازداد إقبالهم على التعلم واستمروا فيه .

9 ـــ أن لا يتعارض التعلم مع اتجاهات الكبار وقيمهم وعاداتهم ، وأن تراعى خبراتهم السابقة ، فالكبار يملكون حصيلة هائلة من الخبرات تراكمت لديهم عبر السنين من خلال علاقاتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية ، وينتج عن ذلك اختلاف في الخبرة من الناحية اللغوية حيث تكون لغة الكبار أكثر نضجا في المفردات والجمل والتراكيب .

10 ـــ التعزيز والمكافأة المادية أو النفسية على النجاح أو الإجابة الصحيحة ، وهذا أمر في غاية الأهمية في تعليم الكبار ، حيث أن إشعار الكبير بالنجاح يعتبر من أقوى الدوافع التي تدفعه نحو التعلم وتشجعه على الاستمرار فيه .

11 ــ ربط برامج محو الأمية بجهود التنمية المحلية ، حيث أن بعض الدراسات قد بيّنت أن الكبار يبدون اهتماما سريعا بتعلم المواد المتصلة بأهداف اجتماعية ، مثل تحسين الحالة السكنية والمعيشية .

12 ــ إيجاد نظام للحوافز والمكافآت المادية والمعنوية والاجتماعية للكبار لتحفيزهم ودفعهم إلى الإقبال على التعلم وتشجيعهم على الاستمرار فيه .

2. تحديد الأهداف

والخطوة الثانية بعد تشخيص دوافع التعلم عند الكبار هي تحديد الأهداف ، وتكتسي عملية تحديد الأهداف في برامج محو الأمية وتعليم الكبار أهمية بالغة ، لأن نجاح هذه البرامج متوقف على وجود أهداف محددة يسعى الدارسون إلى تحقيقها وتعمل برامج محو الأمية على مساعدتهم على تحقيقها ، ولأن معرفة الهدف أو الغاية تحدد الطريقة أو الأسلوب المناسب الذي سوف يتبع في تنفيذها .

والأهداف هي الغايات والنتائج التي يتوخى المجتمع تجسيدها أو تحقيقها من خلال برامج محو الأمية ، وهي عنصر هام وأساسي في بناء المناهج الدراسية وفي وضع البرامج التعليمية الموجهة للكبار الأميين .

ومن المتفق عليه بالإجماع في جميع أنحاء العالم بصرف النظر عن الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية السائدة في كل دولة ، أن برامج محو الأمية الموجهة للكبار لابد أن تتسم بالوظيفية ، ويعني مبدأ الوظيفية في محو الأمية أن تعليم القراءة والكتابة لا ينبغي أن يكون هدفا في حد ذاته ، بل وسيلة لترقية الإنسان اقتصاديا وفكريا وروحيا . ولما كان الأمر كذلك ، فإن الأهداف المحددة للعمل في مجال محو الأمية بين الكبار تعد ذات أهمية كبيرة وهي ترتبط ارتباطا وثيقا بمستوى تطور وتقدم المجتمع.

وتنقسم الأهداف إلى نوعين :

1 ــ الأهداف الخاصة : وهي أهداف الأفراد أو المتعلمين أي الأهداف التي يطمح كل متعلم إلى تحقيقها من خلال عملية التعلم .

2 ــ الأهداف العامة : وهي الأهداف التي يسعى المجتمع أو الدولة إلى تحقيقها من خلال برامج محو الأمية وتعليم الكبار .

وتحدد الأهداف العامة لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار بالاستناد إلى ثلاثة جوانب أساسية ، هي :

1 ــ الفرد أو المتعلم ، الذي هو موضوع العملية التعليمية ، ويجب أن تعمل برامج محو الأمية وتعليم الكبار على تحقيق ذاته وتنمية شخصية من مختلف الجوانب .

2 ــ المجتمع ، فالمجتمع له بناؤه الاجتماعي ، وله ثقافته وقيمه الاجتماعية وعاداته وتقاليده وتنظيمه السياسي والاقتصادي ، ولابد أن تراعي أهداف برامج محو الأمية وتعليم الكبار كل هذه الجوانب .

3 ــ الفلسفة التربوية ، وهي انعكاس مباشر للنظام الاجتماعي ، حيث تتحدد هذه الفلسفة في ضوء خصائص المجتمع وواقعه وأوضاعه وتوجهاته وآماله وتطلعاته المستقبلية .

وتصاغ أهداف محو الأمية وتعليم الكبار في صورة معارف وقدرات ومهارات واتجاهات وسلوكات يفترض أن يسلكها الأمي بعد تحريره من الأمية ، ولابد أن تشمل هذه الأهداف النواحي الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية .

وقد صنّف المختصون الأهداف التربوية في خمسة أنواع ، هي :

1 ــ أهداف متصلة بالمعرفة .

2 ــ أهداف متصلة بالمهارات

3 ــ أهداف متصلة بالتفكير العلمي .

4 ــ أهداف متصلة بالميول والاهتمامات .

5 ــ أهداف متصلة بالاتجاهات والقيم .[1]

ومن الأهداف التي تعمل برامج محو الأمية وتعليم الكبار على تحقيقها :

ــ الأهداف الاجتماعية : وهي تتمثل في نشر الوعي بين الأميين وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم الاجتماعية والأسرية .

ــ الأهداف الاقتصادية : وهي تتمثل في تزويد الدارسين بالمهارات والمعارف والمعلومات التي تمكنهم من زيادة كفاءتهم الإنتاجية ومن رفع دخلهم الفردي ومستواهم المادي وتحسين ظروف معيشتهم .

ــ الأهداف السياسية : وهي توعية الدارسين بحقوقهم وواجباتهم ، وحثّهم على ضرورة المشاركة في الحياة السياسية .

ــ الأهداف الصحية : وهي تعريف الدارسين بأساليب التغذية السليمة وسبل الحفاظ على الصحة والوقاية من الأمراض ورعاية الأطفال .

---

[1] الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض المملكة العربية السعودية 1984 ، ص 22 .

ـــ الأهداف الكمية ، وهي تخفيض نسبة الأمية إلى حد معين .

ويجب أن يراعى في تحديد أهداف برامج محو الأمية وتعليم الكبار مجموعة من الشروط والأسس ، ومنها :

ـــ أن تكون الأهداف شاملة لكل نواحي شخصيات الكبار ، الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية .

ـــ أن تكون مناسبة لمستوى الدارسين الكبار .

ـــ أن تكون أصولها ومبادئها مستمدة من البيئة التي يعيش فيها الكبار .

ـــ أن يراعى فيها تحقيق صالح الفرد والمجتمع .

ـــ أن تكون مستمدة من مثل المجتمع وقيمه ومبادئه وعاداته وتقاليده .

3. تحديد الحاجات

3. 1. مفهوم الحاجة

تدل كلمة (الحاجة) على حالة النقص أو الافتقار إلى شيء ضروري ، سواء كان هذا النقص ماديا أو معنويا ، داخليا أو خارجيا ، كالحاجة إلى الطعام والشراب .

وتنشأ هذه الحالة لدى الكائن الحي عند انحراف أو حيد عن الشروط البيولوجية والسيكولوجية اللازمة لبقاء الفرد[1] ، ويصاحب هذه الحالة نوع من التوتر والضيق لا يلبث أن يزول عندما تُلبى الحاجة .

ويرتبط مفهوم الحاجة بمفهوم الدافع ، حيث أن الحاجة تنشأ عن دافع ينشط لدى الفرد ، يجعله يحسّ بأن شيئا ما ينقصه ، أي أنه في حاجة إلى شيء يُشبع هذا الدافع ويرضيه ، فعندما ينشط دافع الجوع يحس الكائن الحي أو الإنسان بحاجة إلى تناول الطعام ، وعندما ينشط دافع العطش يحس بحاجة إلى شرب الماء .[2]

وقد درجت الدراسات النفسية على استخدام مصطلح " **الحاجات** " (Needs) بينما تستخدم الدراسات التربوية مصطلح " **المتطلبات** " (Requirements) ، وذلك على أساس أن المتطلبات أقل قوة من الحاجات ، فهي أي المتطلبات تتصل بالرغبات وقد تؤدي بالفرد إلى أن يقوم بعمل يرضي به رغبته ، وقد تقعد به ظروفه عن تحقيق رغبته ، فتظل

---

[1] أحمد دوقة : الأبعاد المعرفية والانفعالية للدافعية للعمل . في : مجلة العلوم الإنسانية ، العـدد 17 ، جـوان 2002 جامعة منتوري ، قسنطينة ، الجزائر ، ص 148 .

[2] د/ فرج عبد القادر طه ، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، مرجع سابق ، ص 313 .

متطلباته قائمة لا تنفذ . أما الحاجات فهي تتصل بضرورات ملحّة ، وهي تفرض على الإنسان القيام بنشاط معين ، ليزيل التوتّر الناتج عن ذلك أو يخفّف منه .[1]

ويعرَّف مفهوم الحاجة في علوم التربية على أنه هوة أو فارق بين وضعية حالية ووضعية مرغوب فيها ، فالوضعية الحالية هي التي تسبق البرنامج التعليمي ، والوضعية المرغوب فيها هي التي يطمح البرنامج إلى الوصول بالمتعلم إليها عند انتهاء البرنامج التعليمي ، ويراد بالوضعية مستوى المعارف والمهارات التي تتوفر (أو لا تتوفر) لدى الفئة المستهدفة .[2]

وتقسم الحاجات إلى قسمين :

1 ــ <u>حاجات نفسية داخلية</u> : وقد صنّفها الباحثون إلى عدة أنواع ، هي :

ــ حاجات معرفية ، مثل الرغبة في الاستكشاف والفهم ...

ــ حاجات انفعالية وعاطفية ، مثل الحاجة إلى الإنجاز والكفاءة والقدرة ...

ــ حاجات جمالية فنية ، مثل الحاجة إلى التذوق الجمالي ...

ــ حاجات اجتماعية مثل الحاجة إلى الانتماء إلى جماعة والحاجة إلى الاحترام والتقدير...

ــ حاجات خلقية ، مثل الحاجة إلى نظام متكامل من القيم والمثل العليا ...[3]

2 ــ <u>حاجات تربوية أو تعليمية</u> : وهي المهارات والاتجاهات التي يمكن تخصيصها للدراسة وتتحول إلى برامج تعليمية ، وقد صنّفها علماء التربية بكيفيات مختلفة ، فهناك من صنّفها إلى :

ــ حاجات موضوعية : وهي الحاجات التي يمكن تحديدها من خلال معرفة بعض المعطيات الشخصية حول المتعلم ومستواه وقدراته .

ــ حاجات ذاتية : وهي التوقعات أو الميول والاهتمامات والممارسات التي يفضلها المتعلم .[4]

وهناك من صنف الحاجات التعليمية في ثلاثة أنماط من التعليم[5] ، هي :

---

[1] د/ إسماعيل علي ــ د/ هاني الراهب : التعليم والثقافة كحاجات أساسية في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 20 .

[2] د/عبد القادر الزاكي : التدريس المتمركز حول المتعلم والمتعلمة ، مرجع سابق ، ص 17 .

[3] مكتب العمل العربي ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل : دورة دور المنظمات النقابية في محو الأمية في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 19 .

[4] د/ عبد القادر الزاكي ، المرجع السابق نفسه .

[5] د/ إسماعيل علي ــ د/ هاني الراهب : التعليم والثقافة كحاجات أساسية في الوطن العربي ، مرجع سابق ص ص26 ، 27 .

ــ الحاجة إلى تعليم عام : وهو ما يحتاجه الفرد من خلفية تعليمية ، حتى يستطيع القيام بدوره في المجتمع .

ــ الحاجة إلى تدريب مهني : في المجالات الحرفية أو التجارية .

ــ الحاجة إلى تربية مدنية واجتماعية : حتى يستطيع الفرد فهم المجتمع والعالم الذي يعيش فيه .

وصنف بعض الباحثين الحاجات تصنيفا آخر ، يقوم على حصر قائمة من الحاجات النفسية والاجتماعية للإنسان ، التي يمكن من خلالها تحديد المتطلبات التربوية التي يحتاج إليها كل فرد ، فقسّموا الحاجات النفسية والاجتماعية إلى ثلاث مراحل[(1)]

ــ الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهقين حتى سن 18 عاما .

ــ الحاجات النفسية والاجتماعية للشباب من 18 ــ 35 سنة .

ــ الحاجات النفسية والاجتماعية للكهول من 35 ــ 55 سنة .

وصنف باحثون آخرون البرامج التعليمية تبعا للحاجات الفردية ، إلى:[(2)]

ــ تعليم علاجي : ويتمثل في محو الأمية والتعليم الأساسي للكبار .

ــ التعليم من أجل التدريب المهني لتحقيق الكفاية الفنية والمهنية .

ــ التعليم لتحقيق الرفاهية الصحية والاجتماعية والأسرية : ويضم كافة أنواع التعليم المتعلقة بالصحة والأسرة ...

ــ التعليم من أجل الكفاية المدنية والسياسية والاجتماعية : ويضم كافة أنواع التعليم المتعلقة بالدولة وتنمية المجتمع والشئون العامة والتربية السياسية ...

ــ التعليم من أجل تحقيق الذات : ويشمل كافة أنواع التعليم الليبرالي أو الحر ، مثل تعليم الموسيقى والمسرح ومختلف الفنون ، والبرامج التعليمية التي تستهدف التعلم لمجرد التعلم دون تحقيق أي من الأهداف الأربعة السابقة .

3. 2. مفهوم الحاجات اللغوية

لم يبق مفهوم الحاجات حكرا على ميدان علم النفس وعلوم التربية ، بل انتقل إلى ميدان تعليم اللغات ، حيث أضيف إلى اللغة ليدل على كل ما هو ضروري لمتعلم اللغة كي يحقق غاياته وأهدافه ، لأن المتعلم الذي يقبل على تعلم لغة ما وخاصة اللغات الأجنبية

[(1)] د/ إسماعيل علي ــ د/ هاني الراهب : التعليم والثقافة كحاجات أساسية في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 28 .

[(2)] المرجع نفسه ، ص ص 28 ــ 30 .

تكون له أغراض أو أهداف محدّدة ، يتطلّع إلى تحقيقها من خلال تعلمه لتلك اللغة ، لذلك فهو لا يمكنه أن يتعلم كل ما يتصل بتلك اللغة ، وإنما يقتصر في تعلمه لها على تعلم المهارات التي يحتاجها فعلا ، لكي يحقق الأغراض والأهداف التي حددها لنفسه مسبقا .

والحقيقة أن مفهوم الحاجات اللغوية لا يقتصر على ميدان تعليم اللغات الأجنبية فقط بل يمكن الاستفادة منه حتى في تعليم اللغة الأم أو اللغة الأولى ، خاصة في حالة الأميين الكبار الذين يريدون تعلم القراءة والكتابة ، فهم لا يمكنهم تعلم كل شيء من لغتهم وإنما يقتصرون في تعلمهم على ما يشبع حاجاتهم ويحقق أهدافهم وتطلعاتهم .

وقد بيّنت التجارب في شتّى أنحاء العالم أن الكبار لا يقبلون على التعلم إلا إذا برزت أمامهم حقائق تقنعهم بأهمية تعلمهم ، وإقبالهم على تعلم القراءة والكتابة معناه أن لديهم أغراضا معينة وأهدافا محدّدة يريدون تحقيقها .

ولاحظ العاملون في ميدان محو الأمية أن إقبال الكبار على صفوف محو الأمية يكون شديدا في أول الأمر ثم لا يلبث الحماس أن يخبو ، وتشير نتائج التقويم للجهود السابقة إلى أن أحد الأسباب في ذلك ، يرجع إلى عدم استغلال الدوافع الحقيقية للتعلم عند الدارسين الكبار وعدم ملاءمة البرامج لحاجاتهم ورغباتهم .

لذلك ، لابد أن تعد للكبار برامج خاصة تراعي دوافعهم وحاجاتهم وأهدافهم وتتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم ، لأن ذلك يعد شرطا من شروط إنجاح برامج محو الأمية ، إذ لا يمكن لهذه البرامج جذب الأميين وشدّهم إليها ما لم تراعي حاجاتهم ودوافعهم للتعلم .

ولعل هذا بالضبط ما قصدته اللجنة الدولية لتطوير التعليم ، التي شكّلتها منظمة اليونسكو برئاسة إيدجار فور (Edgar Four) ، حين أوصت في تقريرها الختامي الذي نشر في كتاب بعنوان " **تعلم لتكون** " ، بضرورة تمركز الأنشطة التعليمية الخاصة بالكبار حول المتعلم ، من أجل مساعدته على اكتساب مزيدا من الحرية ... ليقرر بنفسه ما يريد أن يتعلم ، وكيف وأين يريد أن يتعلم .[1]

وقد ظهر مفهوم الحاجات اللغوية وانتشر على نطاق واسع في ظل انتشار المنهج الوظيفي في تعليم اللغات الأجنبية ، الذي يقوم أساسا على مبدأ مركزية المتعلم في العملية

---

[1] ليرا سرينيفاسن : التعليم غير النظامي للكبار ، ترجمة د/ محمد عزت عبد الموجود ــ د/ علي أحمد مدكور ــ د/ صلاح أحمد مراد ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، مؤسسة الفليج للطباعة والنشر الكويت ، بدون تاريخ ، ص 28 .

التعليمية ، أي بمعنى أن مناهج تعليم اللغة يجب أن تخضع لخصوصيات المتعلم ، وهو ما يحتم على القائمين على برامج تعليم اللغة ضرورة معرفة حاجات المتعلمين اللغوية وأغراضهم وأهدافهم من التعلم قبل انطلاق العملية التعليمية ، لكي يصاغ المنهج ويوضع البرنامج على ضوء تلك الحاجات وتلك الأهداف .

وهذا ، على العكس تماما لما كان سائدا في المنهج التقليدي في تعليم اللغة ، الذي كان يخضع المتعلم للمادة التعليمية ، حيث كان يقدم مادة لغوية واحدة لجميع الدارسين صغيرهم وكبيرهم ، ودون مراعاة لخصوصياتهم وحاجاتهم وأغراضهم .

ويعني مفهوم الحاجات اللغوية التحديد الدقيق والمسبق لما يحتاجه متعلم اللغة من عناصر لغوية ، انطلاقا من حاجاته ودوافعه وأغراضه وخصائصه النفسية واستعداداته وقدراته . ومن أبرز الأعمال التي عالجت مفهوم الحاجات اللغوية ، الأبحاث التي قام بها عدد من الباحثين الأوروبيين في إطار مؤسسة مجلس أروبا (Le Conseil de l'europe) وفي مقدمة هؤلاء الباحثين روني ريشتريش (René Richterich) ، وروبار غالسون (Robert Galisson) ، ودانيال كوست (Daniel Coste) ، وهنري باس (Henri Besse) ، وجلبار دافغليان (Gilbert Dafgalian) وغيرهم .

وقد أجريت العديد من الدراسات حول الحاجات اللغوية في الدول الغربية ، ويمكن أن نذكر من بين هذه الدراسات[1] على الخصوص :

ـــ الدراسة التي قام بها فريق من الباحثين في جامعة يورك (York) بإنجلترا تحت عنوان **" استعمال اللغة الأجنبية في القطاع الصناعي والتجاري الخاص ".**[2]

ـــ الدراسة الضخمة التي أجراها فريق من الباحثين في كندا تحت عنوان : **" تقرير دراسي مستقل حول برامج التكوين اللغوية للوظيف العمومي بكندا " .**[3]

ـــ الدراسة التي أجراها مركز البحوث والدراسات لنشر اللغة الفرنسية (C.R.E.D.I.F) تحت عنوان : **" دراسة الحاجات اللغوية للكبار في المحيط المهني".**[4]

---

[1] يحي بعيطيش : الوظائف الابلاغية لقواعد اللغة العربية لدى تعريب أساتذة العلوم الإنسانية المكونين باللغة الفرنسية رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة 1990 ، ص ص 87 ، 88 .

[2] The Use of foreing language in the private sector of industry and commerce .

[3] Rapport de l'étude indépendante sur les programmes de formation linguistique de la fonction publique du Canada .

[4] Analyse des besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel (préalable à une formation) . in : revue étude de linguistique appliquée , N.27 , Juillet _ Septembre 1977 Paris 1977 .

كما أجريت بعض الدراسات حول الحاجات اللغوية في الجزائر ، غير أن معظم هذه الدراسات تتعلق باللغات الأجنبية كالفرنسية والإنجليزية ، ومن هذه الدراسات :

ــ الدراسة التي أجرتها الباحثة لطيفة قصوري سنة 1984 ، حول استعمال اللغة الفرنسية بمركب صناعة الجرارات والرافعات بعين سمارة بقسنطينة تحت عنوان : " **تحليل الحاجات اللغوية في الوسط الصناعي** ".(1)

ــ الدراسة التي أجراها الباحث عبد الرؤوف سلاطني سنة 1995 حول الحاجات اللغوية في مهارة القراءة باللغة الإنجليزية لدى إطارات المؤسسة الوطنية للحديد والفوسفات تحت عنوان " **التعرف على حاجات المتعلمين في مهارة القراءة (الإنجليزية لأغراض مهنية)** ".(2)

ــ الدراسة التي أجرتها الباحثة صورية مزهود سنة 1998 حول أثر الدوافع في تعلم اللغة الإنجليزية تحت عنوان " **أثر الدافعية والإحساس بالحاجة إلى التواصل في التعلم من أجل الكفاية التواصلية** " لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي جذع مشترك آداب في مدينتي قسنطينة وميلة .(3)

أما الدراسات المتعلقة باللغة العربية فهي قليلة إن لم نقل أنها منعدمة ، ومن هذه الدراسات الدراسة التي أجراها الباحث يحي بعيطيش سنة 1990 حول تعريب الأساتذة المكونين باللغة الفرنسية في جامعة قسنطينة تحت عنوان :" **الوظائف الإبلاغية لقواعد اللغة العربية لدى تعريب أساتذة العلوم الإنسانية المكونين باللغة الفرنسية** ".(4)

ولعل أحسن من عالج مفهوم الحاجات اللغوية بطريقة رائدة ومتميزة الباحث السويسري روني ريشتريش (René Richterich) في كتابه " **الحاجات اللغوية والأغراض التعليمية** " .(5)

---

(1) Latifa Kssouri : L'analyse des besoins langagiers en milieu industriel , Thèse de magistère Université de Constantine , Algérie 1984 .

(2) Abderraouf Slatni : Identification of learners Needs in Reading in an EOP (English for Occupational purposes) Situation , Case study : E.N.FERPHOS , Thesis of Magister University of Constantine 1995 .

(3) Soraya Mezhoud : The effect of Motivation and Perception of a communicative Need on learning to communicate , The case of third literary stream secondary school level pupils Thesis of Magister , University of Constantine , 1998 .

(4) يحي بعيطيش ، الوظائف الابلاغية لقواعد اللغة العربية لدى تعريب أساتذة العلوم الإنسانية المكونين باللغة الفرنسية مرجع سابق .

(5) René Richterich : Les besoins langagiers et les objectifs d'apprentissage , Librairie Hachette , Paris , France 1985 .

وقد ميز ريشتريش بين نوعين من الحاجات :

ــ حاجات موضوعية : وهي الحاجات التي يمكن تعميمها ، من خلال تحليل مواقف لغوية من الحياة اليومية ، وهذه الحاجات يمكن توقعها وتحليلها وتحديدها .

ــ حاجات ذاتية : وهي الحاجات التي لا يمكن تعميمها ، لأنها تتعلق برغبات الأفراد وهذه الحاجات لا يمكن توقعها ، وبالتالي لا يمكن تحليلها .[1]

ويرتبط مفهوم الحاجات اللغوية بعدة مصطلحات ومنها الدوافع (motivation) والأغراض التعليمية (Objectifs d'appentissage) ، فالدافعية لتعلم اللغة تزداد كلما شعر المتعلم بحاجته إلى تلك اللغة ، وأكبر هذه الحاجات على الإطلاق هي الحاجة التواصلية ، أي حين يكون المتعلم في حاجة إلى تعلم لغة ما لاستعمالها في الحياة اليومية وهناك أيضا الحاجة التعليمية وهي أن يكون المتعلم في حاجة إلى تعلم اللغة لاستعمالها كوسيلة للتعلم ولاكتساب مهارات وخبرات جديدة .

وقد ميز ريشتريش بين هذين المفهومين ، أي مفهوم الحاجات اللغوية ومفهوم الأغراض التعليمية باستعماله للعبارة التالية : « هو في حاجة إلى ... = حاجة ، ليكون قادرا على ...= غرض .»[2]

وعلى ضوء ذلك ، عرف ريشتريش الحاجات اللغوية بقوله هي : « كل ما يجده الفرد أو مجموعة من الأفراد ضروريا في وقت ومكان معينين ، من أجل أن يتفاعلوا لغويا مع محيطهم .» أي أن الحاجات اللغوية « هي الاستعمالات اللغوية التي يفتقدها الفرد ضمن مواقف اتصالية خاصة به .» [3]

3. 3. طرق تحديد الحاجات اللغوية

المقصود بتحديد الحاجات اللغوية محاولة التعرف على أهم العوامل أو العناصر التي تؤثر في تفاعل الفرد مع محيطه ، وهي تتمثل هذه العوامل فيما يلي :

ــ الوسط الاجتماعي والثقافي والحضاري ، الذي يرغب المتعلم في الاندماج فيه بعد الانتهاء من تعلم للغة ، وهذا يخص بطبيعة الحال متعلم اللغة الأجنبية ، الذي يريد أن يندمج في وسط اجتماعي يختلف عن الوسط الاجتماعي الذي كان مندمجا فيه .

---

[1] Henri Besse – Robert Galisson : Polémique en didactique , Clé internationnel , Paris France 1980 , p 57 .

[2] René Richterich : Les besoins langagiers et les objectifs d'apprentissage , op . cit , p 30 .

[3] Ibid , p 92 .

ــ المواقف التواصلية والأدوار والأنشطة التي يكون هذا الوسط مسرحا لها .
ــ العناصر اللغوية الحقيقية ، التي تستعمل لآداء هذه الأدوار والأنشطة .

وعليه ، فإن تحديد الحاجات اللغوية معناه أن نقوم بتحديد الوسط الاجتماعي الذي سيتفاعل معه المتعلم بعد انتهائه من تعلم اللغة ، والمواقف التواصلية التي سوف يجد نفسه فيها ، والعناصر اللغوية التي سيحتاجها ضمن تلك المواقف . وبعبارة أخرى فإن عملية تحديد الحاجات اللغوية تعني معرفة ما يرغب المتعلم في تعلمه ، وما يفرض المحيط الاجتماعي على المتعلم أن يتعلمه ، وما يجب عليه أن يتعلمه .[1]

وهناك عدة طرق تتبع في تحديد الحاجات اللغوية ، ومن بينها :

ــ الدراسات المسحية : وهي من أكثر الطرق موضوعية في تحديد الحاجات اللغوية وهي تقوم على دراسة وتحليل الأدوار المهنية والاجتماعية ، التي يتوجب على المتعلم القيام بها بعد الانتهاء من تعلم اللغة ، وهي عملية سهلة حين تتم داخل مؤسسة ما ، أما خارج المؤسسة فهي تعتبر عملية صعبة ، وتعتمد على مدى تجاوب وتعاون الأفراد .

ــ المقابلات الشخصية : وهي طريقة غير موجهة ، حيث يسأل المتعلم ويترك له المجال ليعبر عما يعتقد أنه حاجاته ، ويمكن القيام بذلك قبل أو أثناء العملية التعليمية .[2]

ــ نماذج الكشف عن الحاجات اللغوية : ومن أهمها نموذج ريشتريش الذي قدمه لأول مرة سنة 1972 ، وأدخل عليه عدة تعديلات بعد ذلك ، في سنة 1977 ، ثم سنة 1984 وذلك لجعله أكثر صلاحية وأكثر ملاءمة في الكشف عن الحاجات اللغوية للمتعلمين .

ويتكون هذا النموذج (الشكل رقم 17) من مجموعة من الأجزاء أو المكونات المتفاعلة فيما بينها ، والتي ترتبط ببعضها ارتباطا عضويا بحيث يؤثر كل مكون في غيره ويتأثر به ، فهناك أربعة دوائر موحدة المركز (concentriques) محاطة بأربعة بطاقات (étiquettes) ، داخل الدائرة الصغيرة يتموقع المتعلم ، وهو يرتبط مع البطاقات الأربعة بواسطة أسهم ثنائية الاتجاه ، كما أن البطاقات الأربعة التي تمثل الأغراض التعليمية ومحتوى البرنامج والموارد وطرق التقييم مرتبطة ببعضها البعض بواسطة أسهم تتجه من إحداها إلى الأخرى .

---

(1) Henri Besse – Robert Galisson : Polémique en didactique , op . cit . p 56 .

(2) T .C .Jupp - S . Hodlin et Autres : Apprentissage linguistique et communication , Clé internationnel , Paris , France 1978 , pp 145 -148 .

والمتعلم محاط بأربعة دوائر الأولى تمثل مؤسسة التكوين ، والثانية تمثل مؤسسات الاستعمال ، والدائرة الثالثة تمثل المجتمع ، وهي تتحاور حــول الأغــراض والمــوارد والبرنامج طرق التقييم .

ولعل أهم ما يلاحظ في هذا الشكل ، هو المكان المركزي الذي يحتله المتعلم ، فكل شيء ينطلق منه ويعود إليه ، لكن المتعلم ليس معزولا ، فهو لكي يتعلم اللغــة لابــد أن يلتحق بمؤسسة تعليمية ، وهذه المؤسسة تنتمي إلى مجتمع معين ، وضمن هذا المجتمــع توجد مؤسسات الاستعمال ، التي سيلتحق بها المتعلم بعد نهاية التكوين .[1]

والمتعلم بطبيعة الحال له أهدافه وأغراضه ، التي يريد تحقيقها من خلال تعلمه للغة وله كذلك موارده الخاصة ، المتمثلة فــي خصائصــه ومميزاتــه الشخصــية وقدراتــه واستعداداته ، والوقت الذي يكرسّه للتعلم ، والمال الذي ينفقه على تعلمه ، وانطلاقا مــن هذه الموارد ومن هذه الأهداف يحدد البرنامج الدراسي ، وطرق التقيــيم التــي ســوف تكشف مدى صلاحية البرنامج ، أي مدى ملاءمته لحاجات المتعلم ومدى تحقيق الأهــداف التي حددت من قبل .[2]

ولابد أن نشير في الأخير ، إلى أن النتائج المحصل عليها من تطبيق نماذج الكشف عن الحاجات اللغوية تبقى نسبية وليست قطعية ، ولعل هذا ما جعل ريشتريش يؤكد علــى أن الحاجات اللغوية لا يمكن تحديدها بصفة نهائية قبل بداية العملية التعليمية لأن حاجــات المتعلم يمكن أن تتغير أثناء عملية التكوين .[3]

---

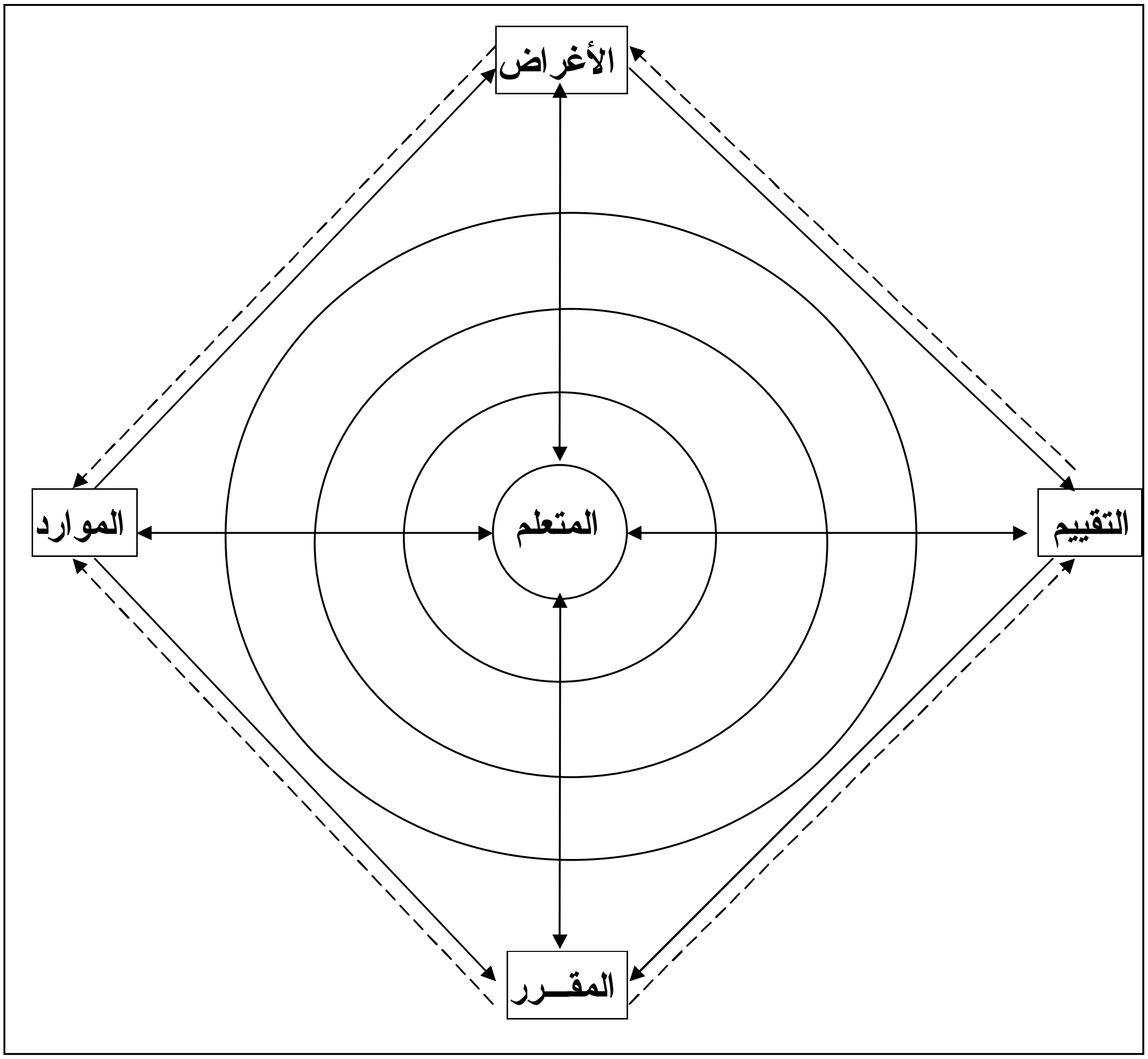
(1) René Richterich – Jean Louis Chancerel: L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère , Strasbourg , Conseil de l'Europe ccc 1977, Hatier , France 1985 p 6 .

(2) Ibid .

(3) Henri Besse – Robert Galisson : Polémique en didactique , op . cit . p 64 .

شكل رقم ــ 16 ــ

نموذج ريشتريش للكشف عن الحاجات اللغوية المعدل سنة 1984 .[1]



<u>3. 4. حاجات التعلم عند الكبار</u>

تتمثل حاجات التعلم لدى الكبار في ما يلي :

<u>3. 4. 1. وسائل التعلم الأساسية</u>

وهي القراءة والكتابة والتعبير الشفوي والحسابية وحلّ المسائل الرياضية ، وقد تشتمل أحيانا على سائر الوسائل ، مثل تشغيل الحاسوب واستخدام المكتبات والقدرة على تفسير الرسائل التي تبثها الإذاعة والتلفزيون وأنظمة المعلومات الحديثة .

---

[1] René Richterich – Jean Louis Chancerel , Op.Cit.

3. 4. 2. المضامين الأساسية للتعلم

وهي تشمل جميع أنواع المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة لحياة فاعلة ضمن المحيط المحلي ككل ، والمعدة لتأمين كافة حاجات المتعلمين الأساسية ، سواء كأفراد أو في إطار الأسرة ومكان العمل والمجتمع المحلي ، والتي يحتاجها الأفراد من أجل تنمية قدراتهم وللعيش بكرامة والمساهمة الفعالة في التنمية وتحسين حياتهم واتخاذ قرارات مستنيرة ومواصلة التعليم مدى الحياة .[(1)]

وبطبيعة الحال ، فإن حاجات التعلم الأساسية لدى الكبار تختلف عن حاجات التعلم لدى الصغار ، ليس بسبب فارق السن فقط ، بل أيضا لاختلاف حاجات التعلم ذاتها وطرق تأمينها ، ورغم ذلك فقد تكون بينهما بعض النواحي المشتركة من حيث وسائل التعلم الضرورية ، فالألفبائية (القراءة والكتابة) والتعبير الشفوي والقدرة على حلّ المسائل الرياضية (الحساب) ، تشكل في العديد من البلدان جزء من برامج تأمين حاجات التعلم الأساسية بالنسبة لليافعين والراشدين والأطفال على حد سواء ، خاصة الذين لم يلتحقوا بالمدارس أو التحقوا بها ثم تسربوا منها .[(2)]

ولا بد من الملاحظة هنا ، أنه في برامج محو الأمية لا يمكن فصل وسائل التعلم الأساسية (أي القراءة والكتابة والتعبير الشفوي والحساب) عن المضامين الأساسية للتعلم فالألفبائية تكون وسيلة للتعلم ، ومضمونا للتعلم في آن واحد .

وفي هذه الحالة ، كثيرا ما يقع مُعدّي برامج محو الأمية في حيرة من أمرهم ، هل يتم التركيز على تعليم القراءة والكتابة كمضمون للتعلم ، ثم بعد ذلك وعندما تتحقق الألفبائية تأتي تلبية المعارف الأساسية الأخرى الخاصة بالصحة والتغذية والعناية بالأطفال ومهارات العمل وغيرها ؟ أم من الضروري بث المعارف والمهارات الأساسية مع تعليم الألفبائية في وقت واحد ؟[(3)]

وقد حدث تغيّر كبير في مفهوم الألفبائية (محو الأمية) منذ الستينات وانعكس ذلك على تخطيط برامج محو الأمية ، حيث أصبحت الألفبائية أساسا للمهارات الحياتية بدءا بأصول التخاطب الأساسية الشفهية والخطية وحلّ المسائل العلمية المعقدة ، ومع التطور المستمر والسريع في وسائل الاتصال التقنية الحديثة في مجتمع المعلومات والقرية الكونية

---

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 178 .

(2) المرجع نفسه ، ص 179 .

(3) المرجع نفسه ، ص ص 180 ، 181 .

من المتوقع أن يتضمن المفهوم المستقبلي للألفبائية معرفة بوسائل بث المعلومات على الأقل ، لكونها من المهارات المهمّة .

وتمثل هذه الحاجات حيزا كبيرا في حياة الدارس الكبير حيث تعتبر العامل المحرك والموجه والضامن لاستمراره في التعلم ، لذلك فإن تلبية هذه الحاجات وإشباعها هي شرط من شروط نجاح برامج محو الأمية ، وضمان إقبال الكبار عليها واستمرارهم في الدراسة وعدم انقطاعهم وتسربهم منها ، لهذا لابد أن تحدّد هذه الحاجات وأن تدرس انطلاقا من واقع حياة الكبار ومجالات تحركهم ونشاطهم واتصالهم وارتباطهم في الأسرة والعمل .

4. تصميم المنهج ووضع البرامج

4. 1. المنهج لغة واصطلاحا

تدل كلمة (المنهج) لغة على الطريق الواضح أو مكان التسابق ، أما اصطلاحا فتعني النظام أو النسق أو الطريق الموصل إلى الهدف .

والمنهج هو عبارة عن مجموعة منتظمة من المواد الدراسية أو الدروس التي تقدم للدارسين بغرض تحقيق أهداف معينة ، أو هو خطة كلية إجمالية للمواد والخبرات التي توفرها الأجهزة التربوية للمتعلمين .(1)

وقد عرفه روجي سيغان بقوله « أما المنهج فمفهومه أوسع من المقرر ، إذ يعني في أوسع معانيه مشروعا تربويا يحدد مقاصد نشاط تربوي وغاياته وأهدافه ، والسبل والأنشطة التي تعتمد لتحقيق هذه الغايات ، والأساليب والأدوات التي تستخدم لتقييم مدى نجاح النشاط في تحقيق أهدافه .»(2)

وعرفه الدكتور أحمد بوشامية بأنه « مجموعة العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق واستراتيجيات التعليم وتقييمه ، والوسائل المحددة للقيام به مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية البصرية ، وغيرها . »(3)

وكثيرا ما تطلق كلمة المنهج في المعنى الضيق على المقررات الدراسية التي يدرسها التلميذ أو المتعلم خلال العام الدراسي ، والتي تنتهي عادة بامتحان ينتقل من

---

(1) مكتب العمل العربي ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل : دورة المشرفين على مراكز وبرامج الثقافة العمالية في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 234 .

(2) روجي سيغان : وضع المقررات الدراسية وتنفيذها ، دليل منهجي ، اليونسكو ، باريس ، بدون تاريخ ، ص 9 .

(3) د/أحمد بوشامية:المناهج التعليمية في المرحلتين(الأساسي والثانوي) في الجزائر. في: مجلة كلية أصول الدين للبحوث والدراسات المقارنة بجامعة الجزائر،السنة الثانية،العدد الرابع، محرم1422 هـ / مارس2001 ،ص ص182،183.

يجتازه إلى صف أعلى أو مرحلة تالية من مراحل الدراسة ، ويقاس التلميذ وفق هذا المعيار ، وهذا ما يطلق عليه بالمفهوم الضيق المنهج .

لكن مصطلح المنهج بالمفهوم الحديث الواسع لم يعد يقتصر في مدلوله على المقررات الدراسية التي تفرض على الدارسين أو على خطة الدراسة فحسب ، وإنما صار يعني أيضا كيفيات تطبيق الخطة حتى تصل إلى غاياتها ، أي أن المنهج أصبح يشمل تعليمه وتقويمه وتقنياته ووسائل تطبيقه .[1]

4. 2. أهمية اختيار مقررات المناهج في صفوف محو الأمية

يلاحظ المتأمل في آراء خبراء محو الأمية وتعليم الكبار بخصوص أهمية اختيار مقررات المناهج في صفوف محو الأمية ، أنهم يجمعون على أن المنهج يحتل الدور الأساسي في العملية التربوية وفي توجيه الخطوات اللاحقة للعملية التعليمية ، مثل الكتب المقررة وطرق التدريس وإعداد المعلمين والأطر المشرفة على برامج محو الأمية .

فالمنهج إذن هو لب العملية التربوية والوسيلة التي تحقق الأهداف المسطرة على المدى القريب والبعيد ، فالأهداف التربوية لا يمكن أن توضع موضع التنفيذ على نحو سليم وتتحقق ما لم يتم إعداد المنهج المناسب لها ، وما لم تتم رسم الخطة الملائمة التي تؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف وتترجمها إلى وقائع وأفعال وسلوكات تظهر في توجهات الدارسين وفي نموهم المعرفي والوجداني ، بل وفي تحسن آدائهم ومهاراتهم .

ومن هنا ، تأتي أهمية إعادة النظر في مناهج وخطط وطرائق محو الأمية وضرورة ربطها بحاجات المتعلمين ، بحيث تصبح أكثر استجابة لطموحاتهم ومتطلباتهم ورغباتهم على المدى القريب والبعيد .[2]

وتتميز مناهج محو الأمية وتعليم الكبار بخصوصيات معينة تفرضها طبيعة وأهداف وحاجات فئات الدارسين ، وتتجلى هذه الخصوصيات في تفعيل المقررات الدراسية كي تستجيب لطموحات الدارسين من أجل زيادة معارفهم وإطلاعهم على ما يدور في محيطهم والعمل على رفع وعيهم ، باعتبارهم مواطنين يعيشون في عصر سريع التغير ويحتاجون إلى مواكبة هذه التغيرات ومجابهة التحديات التي تواجهها مجتمعاتهم في شتى المجالات .

---

[1] وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية لدول الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، المملكة العربية السعودية 2000 ، ص 65 .

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مستقبل تعليم الكبار في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص ص79 ، 80 .

ومن خصوصيات مناهج محو الأمية وتعليم الكبار أيضا ، ألا تكون المقررات الدراسية جامدة وضيقة لا تفي بالمطلوب منها ، وأن تكون مرنة قابلة للتكيف وفق حاجات مختلف الفئات العمرية ، وأن تكون متنوعة في معارفها ومعلوماتها ولغتها ، وأن تكون متصفة بالشمولية من أجل التوفيق بين الربط العمودي والربط الأفقي لكل ما يقدم للدارسين في مختلف مراحل تعليمهم مدى الحياة .[1]

4. 3. أسس بناء مناهج محو الأمية وتعليم الكبار

تكتسي عملية بناء المناهج التعليمية أهمية بالغة بالنسبة لكل الدول والمجتمعات قاطبة ، وتنبع هذه الأهمية من كون العالم الذي نعيش فيه يشهد تطورات سريعة في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية ، ويتميز بثورة عارمة في عالم الاتصالات والتكنولوجيا الحديثة ، الأمر الذي يفرض على كل أمة تطمح إلى احتلال مكانة مرموقة بين الأمم السعي إلى بناء مناهج دراسية متطورة ، تتلاءم مع خصوصياتها وقيمها وأصالتها والعمل على تطويرها باستمرار حتى تستطيع أن تواكب التغيرات والتطورات المتسارعة .

وعملية بناء المناهج التعليمية وتطويرها ليست عملية بسيطة أو سهلة يمكن القيام بها بين عشية وليلة ، بل هي عملية في غاية التعقيد والصعوبة ، إذ تتطلب بذل جهود متواصلة وكفاءات عالية في كثير من مجالات العلم والمعرفة .

وتخضع عملية بناء وتطوير المناهج التعليمية لأربعة عوامل رئيسية ، هي :

- خصائص المتعلم .
- خصائص المجتمع .
- نظريات التعلم .
- طبيعة العصر .

ويمكن تلخيص الأسس التي تبنى عليها مناهج محو الأمية وتعليم الكبار فيما يلي :

- تحديد حاجات الفئات العمرية المستهدفة ، إذ يجب أن تراعي مناهج محو الأمية دوافع الدارسين الكبار وحاجاتهم واهتماماهم وميولهم ورغباتهم .

وقد كشفت التجارب العالمية في ميدان محو الأمية أن إقبال الأميين على برامج محو الأمية يكون شديدا في البداية ، ثم لا يلبث الحماس أن يخبو ويقل الإقبال على تلك

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مستقبل تعليم الكبار في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 80 .

البرامج تدريجيا ، ويعود السبب في ذلك إلى عدم استغلال الدوافع الحقيقية للتعلم لدى الكبار ، وعدم ملاءمة البرامج لحاجاتهم ورغباتهم .

ـــ إشراك الدارسين في وضع المقررات الدراسية التي تقدم لهم وأخذ رأيهم فيما يريدون تعلمه وما يرغبون في دراسته ، لأن المتعلم هو أدرى الناس بحاجاته ، وبما يريد تعلمه والأهداف التي يطمح إلى تحقيقها .

ويرى خبراء محو الأمية وتعليم الكبار أن مشاركة الدارسين في وضع المقررات الدراسية المقدمة إليهم ، من شأنه أن يساهم في تطوير المنهج وأن يجعل الدارسين يقبلون على التعلم ويزيد من فرص استمرارهم فيه .

ـــ صياغة الأهداف بشكل واضح انطلاقا من حاجات المجتمع وما تتطلبه الحياة بحيث يتم التركيز على الجانب الاجتماعي والجانب المعرفي ، ويجب أن تشير الأهداف إلى طبيعة التغير المرغوب إحداثه في سلوك الدارسين .

ولاشك أن برامج محو الأمية إذا كانت ذات صلة مباشرة بحاجات الدارسين الكبار واهتماماتهم ، فإنها ستجذبهم إليها وتزيد من إقبالهم على التعلم ، وتشجعهم على الاستمرار فيه ، وبذلك تحدث التغيرات المرغوب فيها وتتحقق الأهداف والغايات المرجوة .

ـــ أن تراعي البرامج فوارق السن بين الدارسين ، حيث أن تفاوت الدارسين من حيث أعمارهم ينتج عنه تباين في الاستعدادات والقدرات ، واختلاف في المسئوليات والأدوار الاجتماعية التي يقومون بها ، وفي الحاجات والأهداف والميول والاهتمامات .

ـــ ضرورة مراعاة عامل الجنس ، بحيث تكون البرامج متنوعة لكي تلائم الرجال والنساء على حد سواء ، وهناك توجه عالمي بدء يتبلور في السنوات الأخيرة وهو يتمثل في وضع برامج دراسية خاصة بالنساء والفتيات ، تركز موضوعاتها على الأمور والقضايا التي تهم عالم المرأة مثل التدبير المنزلي وتربية الأطفال وقضايا الأمومة والطفولة والصحة وغيرها .

ـــ يجب أن تراعي البرامج دوافع التعلم لدى الدارسين الكبار ، حيث أن هذه الدوافع تختلف من شخص لآخر ، وهذا الاختلاف ينتج عنه اختلاف في الحاجات والاهتمامات ، ويتوقف إقبال الكبار على التعلم واستمراريتهم فيه بالدرجة الأولى على مدى ملاءمة البرامج لحاجاتهم ورغباتهم واهتماماتهم .

4. 4. أسس بناء برامج محو الأمية وتعليم الكبار

البرنامج عبارة عن عرض لما هو مقرر في مادة دراسية معينة ، وتحليل متسلسل لمحتوى المواد والأهداف المطلوب تحقيقها ، وهو يرتبط بالأهداف ويعمل على تحقيقها ، ولابد أن يتناسب مع واقع حياة الدارسين ومشكلاتهم .

وقد حدث تطور كبير في مفهوم محو الأمية منذ الستينات من القرن الماضي ، حيث تحول من المفهوم التقليدي أو محو الأمية الأبجدية إلى المفهوم الحديث أو محو الأمية الحضاري .

وقد انعكس هذا التطور في مفهوم محو الأمية على تخطيط برامج محو الأمية ومضمونها ، حيث لم تعد هذه البرامج مجرّد معلومات متفرقة ، بل أصبحت تحتوي على خبرات شاملة متكاملة ، وتهدف إلى ترقية الفرد بتفجير مواهبه وطاقاته الفكرية وتطوير المجتمع بزيادة إنتاجيته وتحديث بنياته ، ونقله من حالة الجهل والتخلف إلى حالة الرّقي والتقدم والازدهار والرفاهية .[1]

من الأسس التي تراعى في إعداد برامج محو الأمية ، ما يلي :

ـــ الأسس الاقتصادية : وذلك بأن تؤدي برامج محو الأمية إلى رفع مردودية الفرد وتحسين كفاءته الإنتاجية وزيادة الدخل القومي للمجتمع .

ـــ الأسس الاجتماعية : يجب أن تراعي البرامج القيم الاجتماعية التي تمثل معايير المجتمع ومثله العليا التي يسير على هديها .

ـــ الأسس الثقافية : وذلك بأن تراعي البرامج الجوانب والخصوصيات الثقافية المتمثلة في العادات والقيم والتقاليد الاجتماعية .

ـــ الأسس النفسية : وذلك بأن تراعي البرامج الجوانب النفسية للمتعلمين ، مثل مستوى نضجهم ونموهم النفسي وخبراتهم .

ـــ وذلك بأن تكون البرامج مرتبطة بالبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الدارسون ، وأن تكون موضوعاتها ومحتوياتها مجسدة لما يدور في المجتمع .

---

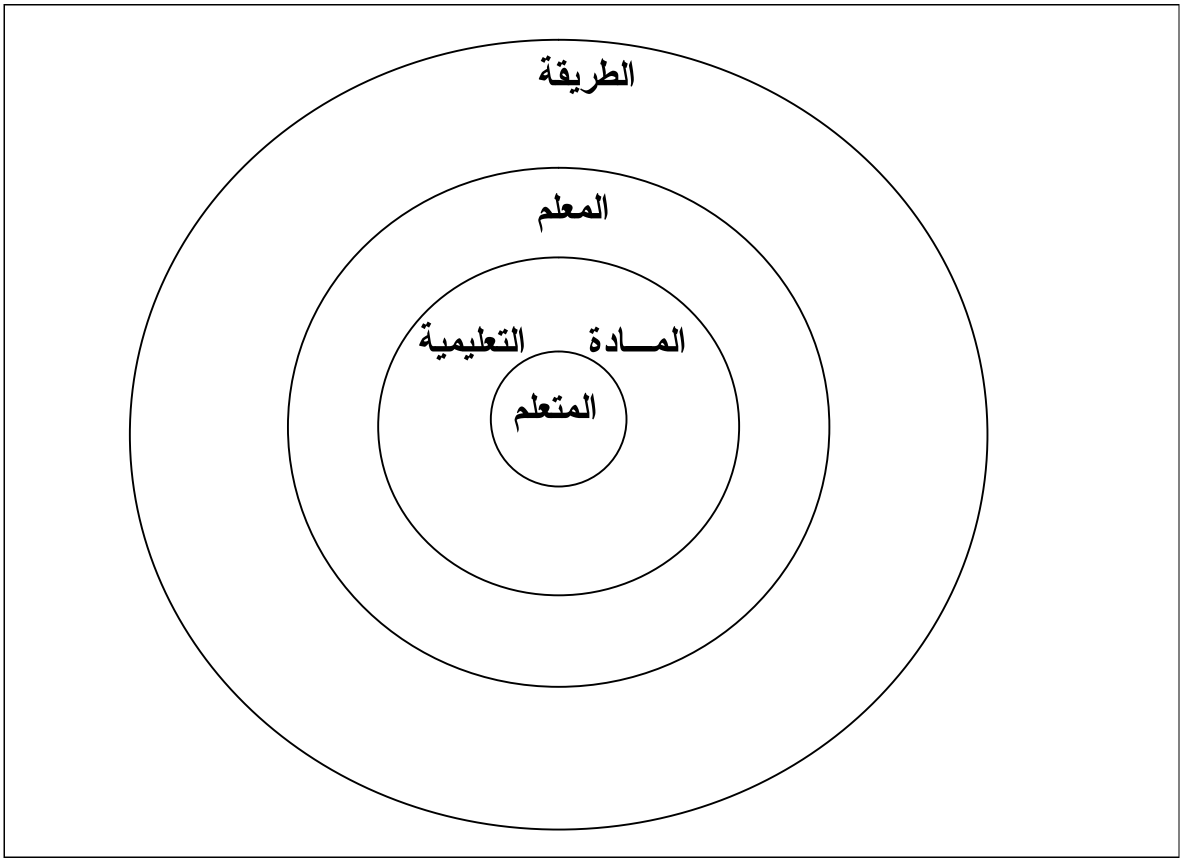
[1] د/ محمد مالك محمد سعيد محمود ـــ د/ محمد مزمل البشير : برامج محو الأمية بدول الخليج العربي ، دراسة تقويمية ، مرجع سابق ، ص 46 .

4. 5. أسس بناء مناهج تعليم اللغة

تتكون العملية التعليمية من عدة عناصر متداخلة ومرتبطة ببعضها ، وهي : المتعلم والمادة التعليمية والمعلم وطريقة التدريس ، وقد رأينا أن المنهج الحديث في تعليم اللغة يختلف عن المنهج القديم في ترتيبه لهذه العناصر والأهمية التي يوليها لكل عنصر أثناء العملية التعليمية ، فالمنهج القديم كان يتخذ من المادة التعليمية منطلقا له ، حيث كان يقدم مادة لغوية واحدة لجميع الدارسين ، بصرف النظر عن الفروق الفردية الموجودة بينهم والأهداف التي يطمح كل واحد منهم إلى تحقيقها ، وكانت المادة التعليمية في مجملها عبارة عن معومات عن اللغة نفسها ، أما المنهج الحديث فينطلق من المتعلم ، حيث يعتبره محور العملية التعليمية الذي تدور حوله بقية العناصر ، مثلما يوضحه الشكل الآتي :

شكل رقم ــ 17 ــ

عناصر العملية التعليمية ومركزية المتعلم في ذلك



ويمكن التعبير عن الأسس التي يقوم عليها المنهج الحديث في تعليم اللغة بطرح الأسئلة التالية :

ــ من المتعلم ؟ تتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحديد الدقيق لنوعية الفئة المستهدفة حيث يحرص المنهج الحديث على تحديد خصائص المتعلم النفسية والعقلية والثقافية ، كما يحدد دوافعه وأهدافه وحاجاته واهتماماته وميوله وقدراته واستعداداته .

ــ ماذا نعلم ؟ ويتعلق هذا السؤال بالمادة التعليمية التي تقدم للمتعلم ، والتي يجب أن تعد انطلاقا من خصائص المتعلم ، بحيث تلبي حاجاته ، وتستجيب لأهدافه وتطلعاته ، وتشبع ميوله ورغباته ، وتلائم قدراته واستعداداته .

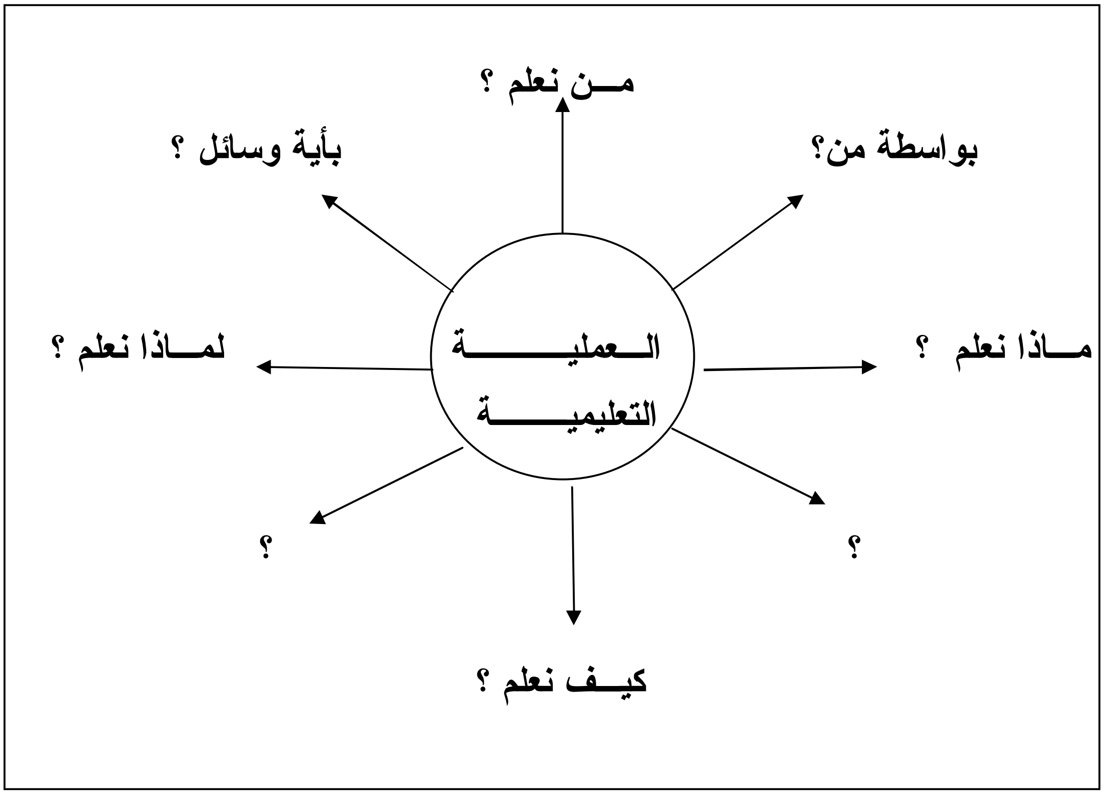
ــ لماذا نعلم ؟ ويتعلق هذا السؤال بالأهداف أو الغايات التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها فهذه الأهداف يجب أن تحدد بدقة وأن تكون واضحة ، لأن وضوح الأهداف يساعد على إعداد برامج ملائمة تساعد على تحقيقها .

ــ كيف نعلم ؟ وهذا السؤال يتعلق بطريقة التعليم ، إذ يجب أن تختار الطريقة المناسبة في التدريس بحيث تتلاءم هذه الطريقة مع مستوى المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم .

ويمكن أن تضاف إلى هذا الشكل تساؤلات أخرى مثل بواسطة من نعلم ؟ وبأية وسائل نعلم ؟ ...إلخ .

شكل رقم ــ 18 ــ

يوضح أسس بناء مناهج تعليم اللغة



5. التقويم

التقويم عنصر هام من عناصر المنهج الدراسي ، ومقوم أساسي من مقومات العملية التعليمية ، وهوعملية تربوية منهجية منظمة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات الكافية حول العملية التعليمية ، لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق أهداف المنهج ، ومعرفة نقاط القوة والضعف فيه ، مما يسمح بعلاج النقائص التي تظهر في جانب أو مكون من مكوناته .

ومعنى هذا ، أن عملية التقويم لا تنحصر في تشخيص الواقع فقط ، بل تتعدى ذلك إلى محاولة علاج العيوب والنقائص واقتراح الحلول المناسبة لها ، إذ لا يكفى في أي جهد تربوي أو تعليمي أن تحدد أوجه القصور والعجز فيه ، دون أن تقدم الحلول المناسبة لتلافيها والتغلب عليها .

والغرض الرئيسي من التقويم هو تمكين المسئولين على العملية التعليمية من معالجة النقائص التي قد تظهر في مكون من مكونات المنهج أو عنصر من عناصر العملية التعليمية ، والتأكد من مدى تحقيق الأهداف التي تم تحديدها سلفا .

والمرجع الرئيسي في عملية تقويم عناصر المنهج كلها هو المتعلم[1] ، ولكي تكون عملية التقويم فعالة وتحقق الغرض المنشود ، لابد أن تكون شاملة ومستمرة بحيث تسبق تطبيق المنهج والعملية التعليمية ، وتواكبهما وتتابعهما من البداية إلى النهاية .

ولعملية التقويم وظائف وأغراض عديدة ، ومنها :

ـــ قياس مستوى تحصيل المتعلمين .

ـــ قياس درجة تحقيق الأهداف العامة والخاصة .

ـــ معرفة نقاط القوة والضعف في المنهج والمقررات والمحتوى .

ـــ التحقق من مدى ملاءمة طرق التدريس لنوعيات الدارسين وخصائصهم .

ـــ التحقق من مدى ملاءمة البرامج لحاجات الدارسين وأهدافهم وقدراتهم واستعداداتهم.

ـــ معرفة مدى تنظيم المادة التعليمية وترابطها وصعوبتها وتدرجها .

ـــ التحقق من مدى وضوح الأهداف وقابليتها للتجسيد ، ومدى ملاءمتها للمتعلمين .

---

[1] د/ جرولد اي كمب : التصميم التعليمي ، خطة لتطوير الوحدة الدراسية والمساق ، ترجمة الدكتور محمد الخوالدة الطبعة الأولى ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة ، جدة ، المملكة العربية السعودية 1985 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ص 75 .

6. دراسة البيئة المحلية

قبل البدء في عملية تعليم القراءة والكتابة للأميين ، يجب على القائمين على برامج محو الأمية القيام بالخطوات التالية :

أولا / دراسة البيئة المحلية التي نخطط لتعليم الأميين فيها ، وذلك بهدف جمع المعلومات الكافية حول المنطقة ، ومعرفة العوامل المختلفة التي يمكن أن تؤثر على سير العملية التعليمية .

إن أحد السبل الهامة للنظرة الواقعية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار هو ضرورة دراسة البيئة التي نخطط لتعليم الأميين فيها ، والغرض الأساسي من عملية مسح أو دراسة البيئة ، هو فحص الممارسات الاجتماعية بغية جمع كل البيانات ذات الصلة التي تسهم في فهم الأوضاع واقتراح الحلول المناسبة للمشكلات التي تنشأ في بيئة معينة ، ومن ثم وضع استراتيجية تربوية وعلمية ، وباختصار فإن الهدف من دراسة البيئة هو تحديد الحاجات والمشكلات من الوجهة التربوية .[1] ومن أهم القضايا التي ينبغي التعرف عليها قبل الشروع في تعليم القراءة والكتابة للأميين :

1 ــ العادات والتقاليد الاجتماعية السائدة في المنطقة .

2 ــ أنواع النشاط الاقتصادي التي يمارسها سكان المنطقة .

3 ــ المهارات التي يشتهرون بها وسبل تطويرها .

4 ــ التعرف على الأوضاع السكانية (عدد السكان ، تركيبتهم ، مستوى التعليم ، عدد المتعلمين ، الأعمال التي يمارسونها ...) .

5 ــ التعرف على الأوضاع الاجتماعية .

6 ــ التعرف على الأوضاع الاقتصادية .

7 ــ التعرف على الأوضاع التعليمية والثقافية في المنطقة (حجم الأمية ، أسبابها ، عدد الأميين ، تقسيمهم حسب الجنس والعمر...) .

8 ــ المشكلات التي يعاني منها سكان المنطقة ، وعلاقتها بظاهرة الأمية .

أما الطرق والوسائل التي يتم من خلالها جمع هذه المعلومات فهي كثيرة ومتنوعة مثل القيام بزيارات ميدانية ، والاطلاع على الوثائق والتقارير الرسمية عن المنطقة وإجراء مقابلات مع الزعماء والمسئولين المحليين ، إلى غير ذلك من الطرق والوسائل .

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 212 .

ثانيا / تحديد المستوى التعليمي للدارسين من خلال معرفة مستواهم في القراءة والكتابة ، وذلك بهدف تصنيفهم في أفواج وتشكيل فصول محو الأمية ، ويمكن أن تصمّم لهذا الغرض استمارة استبيان تتضمن الجوانب التالية :

1 ــ الجنس .

2 ــ السن .

3 ــ الحالة الاجتماعية : (عامل ، بطال)

4 ــ الحالة العائلية : (أعزب ، متزوج ، ...)

5 ــ المستوى التعليمي : (هل سبق للشخص الالتحاق بالمدارس ، نوع التعليم ، سبب عدم استمراره في الدراسة ، ...) .

6 ــ درجة معرفة القراءة والكتابة (درجة كبيرة ، متوسطة ، ضعيفة) .

7 ــ الدافع إلى تعلم القراءة والكتابة (للانتفاع بها في الحياة الخاصة ، للحصول على عمل للحصول على شهادة علمية ، لمواصلة الدراسة ، ...) .

8 ــ الموضوعات أو المجالات التي يرغب الشخص في القراءة عنها (الدين ، التاريخ السياسة القصص ، الجرائد والمجلات ، ...) .

ثالثا / تصنيف الدارسين في مجموعات (الأميين ــ أشباه الأميين ــ المتعلمين) .

7. المعلم ، إعداده وتدريبه

يعتبر المعلم حجر الزاوية في أي نظام تربوي والعنصر الأساسي في العملية التعليمية ، مهما كان مستوى المرحلة أو نوعية جمهور المتعلمين الذين تتوجه إليهم . ويتلخص جوهر المشكلة بالنسبة لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار في كون معلم الكبار يتعامل مع فئة لها خصائص نفسية وعقلية وانفعالية معينة ، وتحتاج إلى نوع خاص من المعلمين ، كل هذا يتطلب من معلم محو الأمية وتعليم الكبار ، أن يكون إلى جانب إعداده التربوي ، على وعي تام بالجوانب الأساسية المتعلقة بالمتعلم الكبير ، نفسيته ، خصائصه الجسمية ، طرق تدريسه ، بيئته الاجتماعية ، دوافعه ، وحاجاته .

كما يجب أن يكون معلم الكبار مزودا بمعارف ومهارات وكفاءات هامة ، لا تتوفر في المعلم العادي أو معلم المدرسة الابتدائية ، حيث أن جودة التكوين ونوعية المردودية واستمرارية المستفيدين في التعليم ، كلها أمور ذات صلة وثيقة ومباشرة بمدى تمكن المعلم

أو المكون من المعارف والمهارات والكفاءات التي تؤهله لممارسة العمل في مجال محو الأمية وتعليم الكبار .

إن معلم الكبار وفضلا عن الدور الأساسي الذي يقوم به والمتمثل في مساعدة الأميين على اكتساب مهارات القراءة والكتابة ، له وظيفة أخرى لا تقل أهمية عن الوظيفة السابقة ، وهي تعديل سلوكات الدارسين والرّفع من مستوى وعيهم وتفكيرهم من خلال تزويدهم بالمعارف والمعلومات والمهارات والخبرات الأساسية ، التي تمكنهم من تحسين أوضاعهم والاضطلاع بأدوارهم الكاملة في المجتمع والمساهمة الفاعلة في تنمية مجتمعاتهم وبلدانهم .

لهذا ، يجب أن يتضمن برنامج إعداد معلمي محو الأمية وتعليم الكبار المكونات الثلاثة الآتية :

1 ــ جانب علمي تخصصي : ويتمثل في المعارف اللغوية في اللغة العربية ، إلى جانب الإلمام الجيد بمبادئ علم اللغة العام وطرق تعليم اللغة .

2 ــ جانب ثقافي عام : وهو يتمثل في المعلومات والمعارف العامة أو الثقافة العامة بحيث يكون المعلم متمتعا بثقافة واسعة تمكنه من الإجابة على مختلف التساؤلات والانشغالات التي يطرحها الكبار .

3 ــ جانب تربوي مهاري : وهو يتمثل في الإلمام بمبادئ علم النفس الكبار والمعرفة الجيدة بخصائص الكبار الاجتماعية والنفسية والجسمية والعقلية وطرق تعليمهم والتعامل معهم .

7. 1. الشروط الواجب توفرها في معلم الكبار

بما أن المعلم هو حجر الزاوية في صفوف محو الأمية وتعليم الكبار ، وبما أن نجاح هذه العملية يتوقف إلى حد كبير عليه ، ولكي يستطيع أن يؤدي مهمته التربوية والتعليمية على أكمل وجه ممكن ، ينبغي أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط ، وهي :

ــ أن يكون عارفا بنفسية الكبار واتجاهاتهم وطرق التعامل معهم .

ــ أن يتوفر فيه الاتجاه الايجابي نحو العمل في محو الأمية ، وأن يكون متواضعا مع الدارسين بحيث يؤدي ذلك إلى إقامة علاقات طيبة معهم ، تساعد على تحقيق الأهداف المرسومة .

ــ أن يكون قادرا على الإبداع في مجال عمله حتى يستطيع مواجهة المشكلات التي قد تظهر أثناء العملية التعليمية .

ــ أن يكون ذو شخصية متزنة ، وأن يتوفر فيه الحماس والالتزام الأدبي والاجتماعي .[1]

ــ أن يكون مدركا لأهداف ووظائف برامج محو الأمية وتعليم الكبار .

ــ أن يكون ملما بالمقومات التربوية المطلوبة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار .

ــ أن يكون ملما بالخصائص النفسية والجسمية والاجتماعية للدارسين الكبار .

ــ أن يكون قادرا على فهم نفسية الكبار ، مستعدا للعمل معهم ، مقدرا لخبراهم ، محترما لشخصياتهم .

ــ أن يكون ملما بطرق تعليم الكبار ، قادرا على تطبيقها .

ــ أن يكون متفرغا للعمل في ميدان محو الأمية .[2]

ــ أن يكون متقاربا سنا مع الدارسين ، حتى يكون قادرا على فهم الدارسين أكثر.

ــ أن يكون منحدرا من نفس البيئة الاجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها الدارسون .

8. طرق التدريس

المقصود بطرق التدريس الأساليب المخططة التي يستخدمها المعلم لمساعدة المتعلمين على اكتساب المعارف والمهارات والخبرات .

وتختلف طريقة التدريس باختلاف طبيعة الموضوع ، فبعض المواضيع يستحسن فيها استخدام أسلوب العرض والإلقاء ، وبعضها يستدعي إشراك الدارسين في المناقشة فيها استخدام أسلوب العرض والإلقاء ، وبعضها يستدعي إشراك الدارسين في المناقشة والبعض الآخر يحتاج إلى استخدام الوسائل الحسية المعينة من نماذج وصور وغيرها .

كما تختلف طريقة التدريس باختلاف طبيعة الدارسين وما يوجد بينهم من فروق فردية ، والمعلم الجيد هو الذي يستطيع اختيار الطريقة التي تناسب الموضوع الذي يقوم بتدريسه ، وتناسب الدارسين الذين يقوم بتعليمهم .

ومن المعروف ، أن تعليم الكبار يختلف عن تعليم الصغار في الأهداف والمحتوى والطرق والأساليب ، وأن إقبال الكبار على التعليم واستمرارهم فيه يتوقف إلى حد كبير

---

[1] دورة دور المنظمات النقابية في محو الأمية في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص ص 24 ، 25 .

[2] د/ عبد الرحمن سعد الحميدي : جدوى برامج محو الأمية ، دراسة من وجهة نظر الدارسين والدارسات بالمملكة العربية السعودية . في : مجلة جامعة الملك سعود ، العلوم التربوية (2) ، المجلد الثاني ، الرياض ، المملكة العربية السعودية 1990 ، ص ص 429 ، 430 .

على الطرق المستخدمة في تعليمهم ، ومدى ملاءمتها لخصائصهم وقدراتهم وميولهم . ولكي تكون طريقة تعليم الكبار فعالة وناجحة وتساعد على تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية ينبغي أن تتوفر فيها مجموعة من الشروط والصفات ومنها :

ــ أن تتصف بالإثارة والتشويق والإيجابية ، بحيث تثير الدارسين وتدفعهم إلى المشاركة في العملية التعليمية .
ــ أن تراعي الفروق الفردية بين الدارسين ، وظروفهم الخاصة .
ــ أن تراعي مستوى الدارسين واستعداداتهم وقدراتهم .
ــ أن تراعي التسلسل المنطقي في عرض المحتوى .
ــ أن تتفق مع أساليب ونظريات التعلم .
ــ أن تكون مرنة وصالحة للتكيف والتغيير كلما دعت الحاجة إلى ذلك .

9. الوسائل التعليمية وأهميتها في تعليم الكبار

الوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم والتعليم وتوضيح المعاني والأفكار ، أو التدريب على المهارات ، أو تعويد التلاميذ على العادات الصالحة ، أو تنمية الاتجاهات وغرس القيم المرغوب فيها ، دون أن يعتمد المعلم أساسا على الألفاظ والرموز والأرقام .(1)

وهناك من عرّف الوسائل التعليمية بأنها كل ما يساعد على عملية انتقال المعارف والمعلومات والمهارات المختلفة... من المعلم إلى المتعلم ، ويرفع من القدرة على اكتساب المهارات ، وذلك عن طريق مخاطبة أكبر عدد من الحواس .(2)

وفكرة استخدام الوسائل التعليمية في ميدان التربية والتعليم ليست حديثة بل هي قديمة قدم الوجود الإنساني ، ففي القديم كان الإنسان يتعلم عن طريق الخبرة المباشرة من خلال احتكاكه بالطبيعة واتصاله بها ، فكان يتعلم عن طريق التقليد والمحاكاة والصدفة(3) أحيانا ، وعن طريق الملاحظة المباشرة والتجربة والمحاولة والخطأ أحيانا أخرى . لكن ومع تقدم الإنسان وتعقد الحياة وتراكم المعارف والخبرات ، لم تعد هذه الطرق التلقائية في

---

(1) إبراهيم مطاوع : الوسائل التعليمية ، الطبعة الثانية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر 1976 ، ص 31 .

(2) د/صبحي خليل عزيز : أصول وتقنيات التدريس والتدريب ، مركز التعريب والنشر، بغداد، العراق1985 ، ص263.

(3) بشير عبد الرحيم الكلوب ــ سعود سعادة الجلاد : الوسائل التعليمية ، الطبعة الثانية ، دار العلم للملايين ، بيــروت لبنان 1977 ، ص 17 .

التعلم قادرة على تلبية حاجات الأفراد ورغباتهم ، فظهرت المدارس التي أصبحت نواة للتعلم والتعليم .

غير أن هذا التعليم كان لفظيا ويقوم على التلقين لذلك ظهرت أصوات تدعو إلى ضرورة الابتعاد عن التجريد ، وتؤكد على أهمية ودور الصور والرسوم في تكوين الانطباعات الحسية ، وهكذا بدأت فكرة الوسائل التعليمية بسيطة كبساطة تلك الوسائل ، ثم تطورت إلى أن صارت شرطا من شروط التعلم .

ويكتسي استخدام الوسائل التعليمية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار أهمية بالغة إذ أن استخدام هذه الوسائل في تعليم الكبار كفيل بإنجاح العملية التعليمية وبلوغ الأهداف المتوخاة منها ، شريطة أن نحسن اختيار الوسيلة المناسبة للموقف التعليمي ولمستوى الدارسين ، وأن نستخدمها بطريقة فعالة وفي الوقت المناسب .

واستخدام الوسائل التعليمية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، ليس هدفا في حد ذاته وإنما هو ضرورة تتطلبها العملية التعليمية ، لأن هذه الوسائل هي جزء من العملية التعليمية ، ولا يمكن بأي حال من الأحوال الاستغناء عنها ، خاصة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار . فالوسائل التعليمية تساعد على إيصال المعلومات والمعارف والخبرات والمهارات إلى المتعلم ، وتسمح بتقديم المادة اللغوية في سياقها الطبيعي ، وتعين على فهم وإدراك الأفكار والمعاني ، وتقضي على اللفظية والرتابة والملل ، فضلا عن كونها تضفي على العملية التعليمية الكثير من المتعة والإثارة والتشويق وتحفّز على التعلم وعلى الاستمرار فيه .

إن التقدم الذي حققته البلدان المتقدمة في ميدان التربية والتعليم عامة ، وفي ميدان تعليم الكبار خاصة ، ونجاحها في القضاء على آفة الأمية بين شعوبها ، لم يأت صدفة وإنما جاء نتيجة تطبيق هذه الدول للطرق التربوية الحديثة ، المدعمة بمختلف الوسائل التعليمية البسيطة منها والمتطورة ، الأمر الذي زاد من فعالية الأنظمة التعليمية فيها ورفع من مستوى مخرجات هذه الأنظمة .

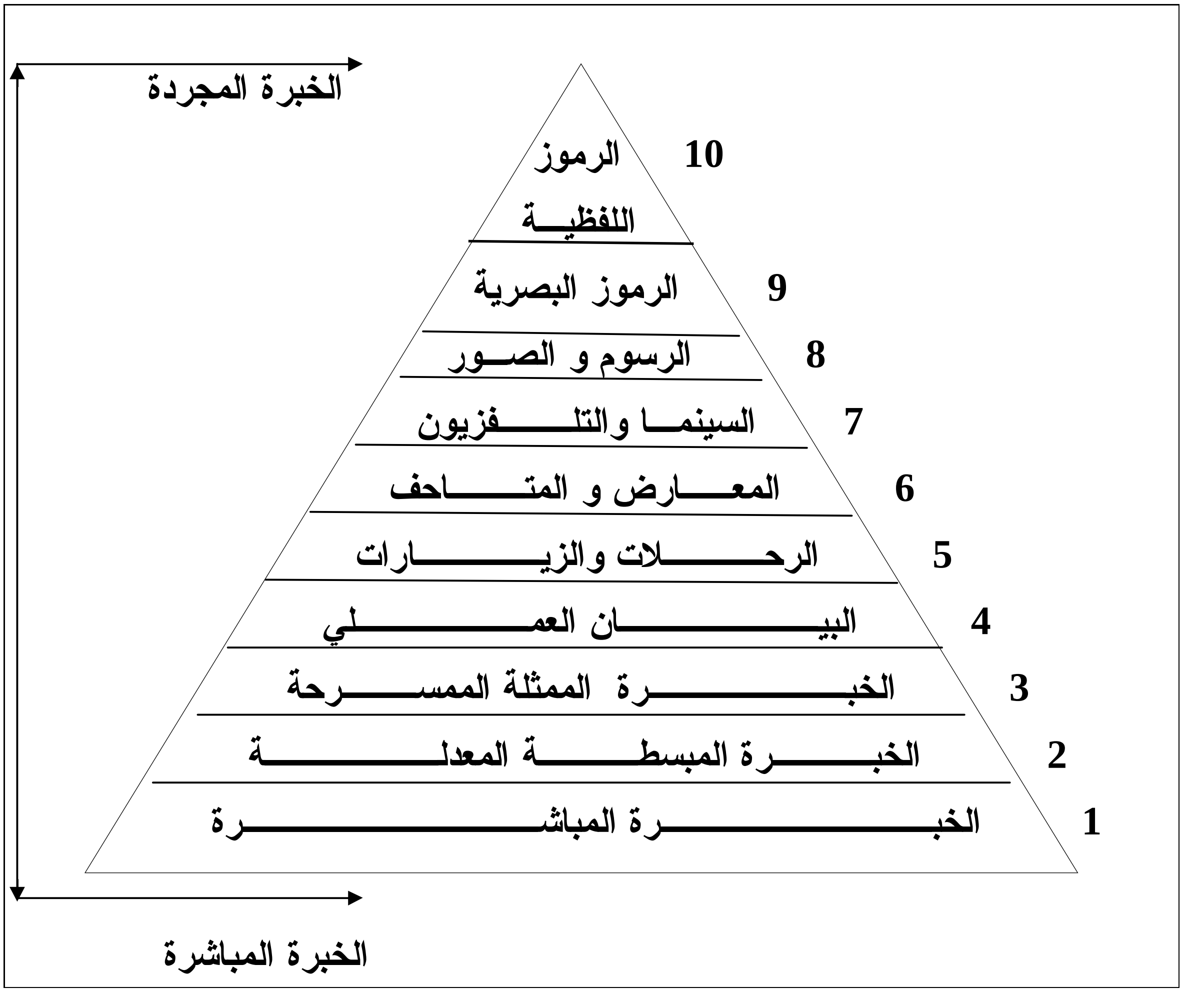
ولاشك أن الطرق التقليدية العقيمة التي لا تزال متبعة في تعليم القراءة والكتابة للأميين في مراكز محو الأمية ، والتي أقل ما يقال عنها أنها طرق لفظية ، تقوم على التلقين وعلى حشو ذهن المتعلم بالمعلومات والأفكار المجردة ، لاشك أن هذه الطرق تعد أحد الأسباب المباشرة في فشل برامج محو الأمية وفي ضعف إقبال الأميين عليها .

9. 1. أنواع الوسائل التعليمية

تقسم الوسائل التعليمية إلى عدة أنواع وذلك تبعا للحاسة التي تتوجه إليها كل وسيلة ولما كانت حاستا السمع والبصر هما الحاستان الأساسيتان اللتان يستخدمهما الإنسان في التعلم ويكتسب عن طريقهما أكبر قدر من المعارف والخبرات والمهارات ، فقد قسمت الوسائل التعليمية إلى ثلاثة أنواع : سمعية ، وبصرية ، وسمعية بصرية ، وهناك تصنيفات أخرى أهمها تصنيف إيدجار ديل (dgar Dale) الذي قسّم مخروط الوسائل التعليمية إلى عشرة مستويات ، يمثل المستوى الأول المتسع في قاعدة المخروط التعليم المباشر من الحياة ، ويمثل المستوى العاشر الضيق في قمة المخروط الرمز اللفظي وهو الكلمة .

شكل رقم ــ 19 ــ

يبين مخروط الخبرة لإيدجار ديل[1]



---

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : البرنامج التلفزيون العربي في تدريب معلمي الكبار ، مرجع سابق ص 75 .

وقد تعددت الوسائل التعليمية وتنوعت إلى درجة يكاد يصعب حصرها وتصنيفها لذلك سنكتفي بذكر أهم الوسائل التي تستخدم في تعليم القراءة والكتابة للأميين وهي :

1 ــ الكتاب : وهو صلب العملية التعليمية ، لأنه هو الذي يحدد المادة التعليمية من حيث الكم والكيف ، وطريقة معالجته والغاية التي تهدف إليها ، ويقدم الأسئلة والتمارين التي تعين على فهمها .[1]

ويعتبر الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية وأكثرها صلة بالمتعلم فإذا كان المعلم هو المحور الأول المحرك للعملية التعليمية ، فإن الكتاب هو الذي يبقي على هذه العملية بين المتعلم ونفسه .[2] ورغم تعدد وسائل نقل المعرفة ونشر الثقافة في هذا العصر بفضل تقدم التكنولوجيا الحديثة ، فإن الكتاب يبقى هو الأداة الأساسية الثابتة للتعلم والوسيلة الرئيسية للتثقيف .[3]

2 ــ السبورة : وهي من أقدم الوسائل التعليمية وأكثرها انتشارا ، نظرا لسهولة استعمالها وقلة تكلفتها ومرونتها ، إذ يمكن استعمالها في تدريس جميع المواد .

وتلعب السبورة دورا هاما في تعليم القراءة والكتابة ، حيث يمكن للمعلم أن يكتب عليها الحروف والكلمات والتراكيب اللغوية المراد تعليمها ، ثم يقرأها ويطلب من المتعلمين تكرارها حتى ترسخ في أذهانهم ، مع أمكانية استخدام الصور والرسوم لتوضيح معاني الكلمات .

3 ــ الصور : وهي نوعان : ما يعرض مباشرة كالصور الفوتوغرافية والملصقات وما يعرض بواسطة الأجهزة كالصور المجسمة والشفافيات والشرائح ، ومن مزايا الصور ربط المادة اللغوية بالواقع المحسوس ، وتوضيح معاني الكلمات وإثارة التساؤلات والنقاش والحوار ، مما يساعد على اكتساب مهارة التعبير الشفوي .

4 ــ الرسوم : ومنها الرسوم البيانية والرسوم التوضيحية والرسوم الكاريكاتورية والرسوم المتسلسلة ، وهي من أهم الوسائل في تعليم اللغة ، حيث تساعد على اكتساب مهارة القراءة خاصة لدى المتعلمين الذين يعانون البطء في القراءة .[4]

---

[1] وزارة التعليم الابتدائي والثانوي بالجزائر ، دروس في التربية وعلم النفس ، الجزائر 1973 ، ص 128 .

[2] د/ أبو الفتوح رضوان وآخرون : الكتاب المدرسي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة 1962 ، ص 3 .

[3] مجلة العربي ، تصدرها وزارة الإعلام بدولة الكويت ، العدد 270 ، ماي 1981 ، ص 26 .

[4] كيف نستعمل الوسائل السمعية البصرية ، الطبعة الثانية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة 1977 ، ص51.

5 ــ الخرائط : وهي من الوسائل الهامة في تعليم اللغة ، حيث تستعمل في تعليم الكلمات الدالة على الاتجاهات والمواقع والتضاريس وأسماء الأماكن والبلدان ، إلى غير ذلك .

6 ــ اللوحة الوبرية : وهي لوحة مغطاة بالقماش الوبري ، تثبت عليها البطاقات والصور والرسوم والحروف والكلمات ، وتستعمل على نطاق واسع في تعليم اللغة وخاصة في تعليم مهارة القراءة .

7 ــ لوحة الجيوب : وهي تماثل اللوحة الوبرية في استعمالها ، إلا أنها تختلف عنها من حيث كون البطاقات والصور والرسوم لا تثبت عليها ، وإنما توضع داخل جيوب خاصة وتستخدم عادة في تعليم القراءة للمبتدئين .

8 ــ الراديو أو الإذاعة : وهي من أهم الوسائل المستخدمة في التعليم عامة وفي مجال محو الأمية وتعليم الكبار خاصة ، وهي تساعد على النطق الصحيح والأداء الجيد للكلمات والعبارات والجمل والصيغ والتراكيب والأصوات اللغوية .[1] غير أن هذه الوسيلة لم تستثمر بشكل جيد في الدول العربية حتى الآن .

9 ــ التسجيلات الصوتية : وهي تضم الشرائط والحاكي وشرائط الفيديو وغيرها وهي من الوسائل الفعالة في تعليم اللغة ، حيث تساعد على اكتساب وتنمية المهارات اللغوية وخاصة مهارة الاستماع[2] ومهارة النطق .

10 ــ التلفزيون : وهو من الوسائل المهمة في ميدان تعليم الكبار ، لكونه يجمع بين الصوت والصورة ، ويمكّن من ربط الصورة بالصوت الدال على معناها .

وهناك العديد من الوسائل التي تستعمل في تعليم اللغة ، مثل الخبرة المباشرة والخبرة المبسطة ، والرحلات ، والتمثيليات ، والجرائد والمجلات ، وغيرها . كما أن هناك العديد من الوسائل التكنولوجية التي اقتحمت ميدان التربية والتعليم عامة وتعليم اللغات خاصة ، مثل التعليم المبرمج أو الآلات التعليمية ، والمولدات اللغوية ، وجهاز تعليم اللغة ، ومختبر اللغة ، وضاغط الصوت ، والحاسوب[3] وغيرها ، إلا أن هذه الوسائل لم تستخدم في ميدان محو الأمية حتى الآن نظرا لتعقيدها وارتفاع تكلفتها .

---

[1] محمد وطاس : أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر 1988 ، ص 133 .

[2] محمود إسماعيل صيني ــ عمر الصديق عبد الله : المعينات البصرية في تعليم اللغة ، مرجع سابق ، ص 64 .

[3] أنظر : د/ ضياء زاهر ــ د/ كمال يوسف اسكندر : التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمية في النظام التربوي سلسلة معالم تربوية ، الطبعة الثانية ، مؤسسة الخليج العربي ، القاهرة 1986 ، ص . ص 37 ــ 68 .

9. 2. قواعد وشروط اختيار الوسائل التعليمية

لكي تؤدي الوسيلة التعليمية الغرض من استخدامها وبشكل فاعل ، لا بد أن تختار بعناية ، وأن يراعى في اختيارها القواعد والشروط التالية[1] :

ـــ تحقيق الغرض أو الهدف من العملية التعليمية .

ـــ أن تتناسب مع مستوى الدارسين وأعمارهم وخصائصهم واستعداداتهم وقدراتهم العقلية وخبراتهم السابقة وميولهم ورغباتهم واحتياجاتهم .

ـــ أن يتناسب حجمها مع عدد الدارسين في الفصل ، فهناك وسائل تصلح للاستعمال الفردي ، وهناك وسائل تصلح للاستعمال الجماعي .

ـــ سلامة مضمون الوسيلة ، بحيث لا تحتوي على معلومات خاطئة أو قديمة أو ناقصة أو متحيزة أو مشوهة أو متناقضة مع القيم الدينية والحضارية السائدة في المجتمع .

ـــ أن تتسم بالبساطة وعدم التعقيد ، بحيث يكون استعمالها سهلا وممكنا .

ـــ أن يتوفر فيها عنصر الأمن ، بحيث لا يشكل استخدامها خطرا على المتعلمين .

ـــ الإثارة والتشويق ، وذلك بأن يؤدي استخدامها إلى إثارة المتعلمين وتشويقهم وبعث الحيوية والنشاط فيهم ، وتحفيزهم وتشجيعهم على الإقبال على التعلم .

ـــ الاقتصاد في الجهد والوقت والتكاليف ، فأفضل الوسائل هي أقلها استهلاكا للمال والوقت والجهد .

ـــ من الأفضل أن يشرك المعلم الدارسين في اختيار الوسيلة المناسبة .

---

[1] د/ أحمد حسين اللقاني : الوسائل التعليمية والمنهج المدرسي ، الطبعة الثانية ، مؤسسة الخليج العربي ، القاهرة 1986 ص 88 ـــ 91 .

الخاتمة

&

لقد حاولت هذه الدراسة المتواضعة أن تقدم وصفا تحليليا لواقع تعليم اللغة العربية للكبار الأميين في مراكز محو الأمية بالجزائر ، من خلال عينة من الدارسات في مركز محو الأمية بجيجل ، بلغ عدد أفرادها مائة وستا وعشرين (126) دارسة .

وقد اعتمدت الدراسة في ذلك على استبيانين ، الأول خاص بجمع المعلومات والبيانات الأولية حول أفراد العينة ، طبق في بداية عملية التكوين أي قبل انطلاق العملية التعليمية ، وقد مكننا هذا الاستبيان من الوقوف على خصائص الدارسات ومن تشخيص دوافعهن وتحديد حاجاتهن اللغوية ، حيث تبين أن دوافع الدارسات تتمثل أساسا في الدوافع الاجتماعية ، ثم الدوافع الدينية ، فالدوافع المهنية أو الاقتصادية ، وأخيرا الدوافع الثقافية أو العلمية .

ثم تطرقنا بعد ذلك إلى الأهداف العامة والخاصة لتعليم القراءة والكتابة للكبار الأميين في مركز محو الأمية بجيجل وفي مراكز محو الأمية في الجزائر عامة ، حيث تبين لنا أن هذه الأهداف غامضة أو غير واضحة ، ولا تتفق مع أهداف الدارسين في مراكز محو الأمية ، وربما يرجع ذلك إلى كون هذه الأهداف قد صيغت منذ أمد طويل ولم تعد تتماشى مع واقع المجتمع الجزائري ، وبالتالي فلابد من إعادة صياغة هذه الأهداف ، بما يجعلها تواكب التغيرات والتطورات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يعرفها المجتمع الجزائري .

وعلى أساس أهداف الدارسات من تعلم القراءة والكتابة ، حاولنا تحديد حاجاتهن اللغوية ، حيث تبين أن هذه الحاجات تكمن تحديدا في مهارات لقراءة والكتابة والفهم ، أما مهارة التعبير الشفوي فقد تبين أنها لا تحظى بالاهتمام من الدارسات ، حيث لم ترد سوى في إجابات عدد قليل منهن ، ويبدو أن هذه المهارة لا تدخل ضمن حاجات الدارسات في مركز محو الأمية بجيجل ، رغم كونها من المهارات الأساسية للتعلم عند الكبار .

وقد يعود ذلك إلى الازدواجية اللغوية التي يعيشها المجتمع الجزائري ، من حيث كون اللغة العربية الفصحى لا تستعمل في الوسط الذي تعيش فيه الدارسات وفي الجزائر بصفة عامة ، حيث تسيطر اللهجة العامية على الحياة اليومية سيطرة كلية ، مما يجعل الدارسين في مراكز محو الأمية لا يشعرون بالحاجة إلى اكتساب مهارة التعبير الشفوي بالعربية الفصحى ، لعدم وجود ظروف اجتماعية أو اقتصادية تفرض عليهن تعلمها واستعمالها في حياتهن اليومية .

وعلى ضوء تلك الأهداف حاولت الدراسة تقويم تعليم اللغة العربية (القراءة والكتابة) للكبار الأميين في مركز محو الأمية بجيجل وفي مراكز محو الأمية في الجزائر عامة ، وذلك من خلال الاستبيان الثاني الذي طبق في نهاية عملية التكوين التي دامت مدة أربع (4) سنوات كاملة .

وقد تبين من خلال الدراسة التقويمية أن عملية تعليم القراءة والكتابة (اللغة العربية) للكبار الأميين في مركز محو الأمية بجيجل وفي مراكز محو الأمية في الجزائر بشكل عام عملية فاشلة بكل المقاييس ، ولا يمكن أن تحقق الأهداف المرجوة منها لأنها تفتقر إلى أسباب وعوامل النجاح ، سواء في جانبها التنظيمي حيث تبين عدم مراعاة القائمين على برامج محو الأمية في الجزائر للمقاييس العلمية والتربوية في تصنيف الدارسين الكبار الملتحقين بصفوف محو الأمية وتشكيل الأفواج التربوية ، أو في جانبها البيداغوجي ونعني بذلك البرامج والمقررات الدراسية ، والمعلمين وطرق التدريس ، والوسائل التعليمية وأساليب التقويم ، وغيرها من الأمور المتعلقة ببناء المنهج وتطبيقه ، حيث تبين وجود نقائص كثيرة في مناهج محو الأمية من شأنها أن تؤدي إلى فشلها .

فبرامج محو الأمية الحالية لا تراعي دوافع التعلم لدى الدارسين الكبار ولا تناسب أهدافهم وحاجاتهم واهتماماتهم ، فهذه البرامج وضعت بناء على افتراضات خاصة ولم تستند إلى دراسة علمية ميدانية للكشف دوافع التعلم لدى الدارسين الكبار وتحديد أهدافهم وحاجاتهم الحقيقية ، وهي تقدم برامج تعليمية واحدة لمختلف فئات الدارسين ، صغارا أو كبارا ، شبابا أو كهولا ، عمالا أو بطالين ، في الريف أو في المدينة ...

كما تبين أن برامج محو الأمية أو عملية تعليم القراءة والكتابة للأميين في مركز محو الأمية بجيجل خاصة وفي مراكز محو الأمية في الجزائر عامة ليست فعالة بالقدر المطلوب ، إذ تتعرض هذه البرامج لإهدار كبير في المال والجهد نتيجة عدم إقبال الأميين عليها ــ خاصة الذكور منهم ــ وارتفاع معدلات التسرب بينهم ، حيث لا تتعدى نسبة من يكملون التعليم ويحصلون على شهادة إنهاء دروس محو الأمية 20% من مجموع عدد الدارسين الذين يلتحقون بهذه المراكز ، وهو عائد ضعيف وهزيل لا يمكن قبوله مهما كانت الأسباب والتبريرات .

وبالنسبة للمعلمين تبين أن برامج محو الأمية تعاني نقصا فادحا في المعلمين المتخصصين في مجال تعليم القراءة والكتابة للأميين ، حيث تعتمد هذه البرامج على بشكل

خاص معلمين لم يسبق لهم ممارسة مهنة التعليم ، وظفوا إما في إطار تشغيل الشباب أو في إطار الشبكة الاجتماعية وألحقوا بوظائفهم بعد إخضاعهم لدورات تدريبية قصيرة .

وبالنسبة للطرق المتبعة في تعليم اللغة العربية الأميين في مراكز محو الأمية لوحظ أن هذه الطرق هي طرق تقليدية ، تعتمد على الإلقاء والتلقين وعلى حشو ذهن المتعلم بقواعد جامدة ومفردات غير وظيفية ليس لها ارتباط بحياة الدارس اليومية ، وأنه نادرا ما تستعمل الوسائل التعليمية المعينة على الفهم والإدراك ، لأن هذه الوسائل غير متوفرة في مراكز محو الأمية ، وحتى لو توفرت فإن المعلمين لا يستخدمونها لأنهم يجهلون دورها وأهميتها في تعليم اللغة ، ولم يدربوا على كيفية اختيارها واستعمالها .

ولم تكتف الدراسة بتقويم برامج محو الأمية بتقصي عوامل فشلها والكشف عن النقائص الموجودة فيها فحسب ، بل حاولت تقديم الحلول المناسبة ومعالجة المشكلات المطروحة من خلال التأكيد على ضرورة إعادة النظر في مناهج محو الأمية ، وتوفير كافة الوسائل المادية والبشرية اللازمة لإنجاحها ، وتطوير البرامج بما يجعلها أكثر استجابة لحاجات الدارسين وأهدافهم واهتماماتهم ، وهو ما سيزيد دون شك من فعالية هذه البرامج ، وبالتالي من إقبال الدارسين عليها ومن فرص استمرارهم في الدراسة ، وبذلك نحفظ الكثير من الجهود والأموال التي تنفق على برامج محو الأمية وتذهب هباء منثورا جراء عزوف الأميين عن هذه البرامج وكثرة انقطاعهم وتسربهم منها .

وقد أسفرت الدراسة بشقيها النظري الذي يتعلق أساسا بمشكلة الأمية في الجزائر والتطبيقي المتعلق بتعليم اللغة العربية (القراءة والكتابة) للكبار الأميين في مركز محو الأمية بجيجل خاصة وفي مراكز محو الأمية في الجزائر عامة ، عن جملة من النتائج نلخصها في النقاط التالية :

1 ـــ أن مشكلة الأمية في الجزائر تعد إحدى المشاكل الموروثة عن الحقبة الاستعمارية وهي مشكلة معقدة لم تستطع البلاد التخلص منها ، رغم مرور أكثر من أربعة عقود على الاستقلال ، ورغم كل الجهود التي بذلت من أجل محاربتها ، مما يدل على ثقل التركة التي خلفها الاستعمار وفداحة الآثار التي ألحقها بالشعب الجزائري في كل المجالات وفي المجال الثقافي على وجه الخصوص .

2 ـــ ارتبطت سياسة التجهيل الاستعمارية في الجزائر بسياسة الفرنسة ومحاولة القضاء على الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية ، وعليه يجب أن تدرج عملية مكافحة الأمية في إطارها الصحيح ، وهو إعادة الاعتبار للشخصية الوطنية التي تشكل اللغة العربية

عمودها الفقري ، ومن ثم فإن هذه العملية تكتسي أبعادا اجتماعية وسياسية هامة ويجب أن تولى عناية خاصة في برامج التنمية .

3 ـ بذلت الجزائر جهودا كبيرة في مجال محاربة الأمية ، إلا أن هذه الجهود فشلت في القضاء على هذه الظاهرة بسبب عدم تهيئة المناخ الملائم لها ، والمتمثل في تعميم استعمال اللغة العربية في مختلف مجالات الحياة اليومية .

4 ـ لم تحقق الجهود التي بذلتها الجزائر من أجل القضاء على الأمية الأهداف المنتظرة منها ، لأن هذه الجهود لم تبن على قواعد وأسس علمية صحيحة ، حيث تميزت بالتسرع والارتجال وغلب عليها الحماس الثوري .

5 ـ سد منابع الأمية لا يعني تنظيم حملات لمحو أمية بين الكبار فحسب ، بل لابد من تكريس جهد مواز لتعميم التعليم الابتدائي ومحاربة مشكلة التسرب المدرسي ، وأن يسير هذان الجهدان جنبا إلى جنب .

6 ـ حتى يمكن التغلب على مشكلة الأمية ، لابد من إتباع الأسلوب العلمي في محاربتها في كل الخطوات والمراحل ، من خلال تصميم الخطط ، وإعداد الإطارات المدربة فنيا وإداريا ، واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم ، والاستفادة من المعطيات العلمية في فهم سيكولوجية الكبار ، ومعرفة دوافعهم للتعلم ، وتحديد أهدافهم وحاجاتهم الحقيقية .

7 ـ يتوقف إقبال الأميين على برامج محو الأمية واستمرارهم في التعليم على عدة شروط ومنها على الخصوص ملاءمة البرامج لحاجاتهم وأهدافهم واهتماماتهم ومشكلاتهم ومطالب بيئتهم ، وطرق التدريس ، ومستوى تأهيل المعلمين ، وملاءمة أوقات الدراسة لظروفهم العائلية والاجتماعية والمهنية .

8 ـ ضرورة إعادة النظر في برامج محو الأمية من خلال إجراء الدراسات الميدانية التي تكشف عن حاجات الكبار الأساسية وحاجات بيئاتهم المحلية ، بحيث تكون هذه الحاجات هي محور المناهج التعليمية والبرامج الدراسية ، بما يحقق الأهداف العامة للمجتمع وأهداف الدارسين .

9 ـ تتعرض جهود محو الأمية في الجزائر إلى إهدار كبير ، نتيجة عدم إقبال الدارسين عليها لاسيما الرجال منهم ، مما يستدعي من المسئولين ضرورة إعادة النظر في مناهج محو الأمية ، وإجراء الدراسات الميدانية لمعرفة الأسباب الحقيقية التي تحول دون إقبال الأميين على التعلم .

10 ـــ ضرورة الاستفادة من المناهج التربوية الحديثة في بناء مناهج محو الأمية وفي وضع البرامج وإعداد المقررات الدراسية ، بما يُمكّن من تطوير هذه المناهج ويجعلها أكثر استجابة لحاجات الدارسين ورغباتهم .

11 ـــ إمكانية استفادة برامج محو الأمية من المنهج الحديث في تعليم اللغة ، هذا المنهج الذي يقوم على خطوات محددة ومضبوطة ، تبدأ بمعرفة أهداف الدارسين ودوافعهم ، ثم تحديد حاجاتهم والمهارات اللغوية التي يحتاجون إليها ، وتنتهي بإعداد المقرر الدراسي الذي يساعد الدارس على اكتساب هذه المهارات .

12 ـــ ضرورة إعادة النظر في أهداف محو الأمية ، بما يجعلها تتماشى وواقع المجتمع الجزائري ، وتواكب التطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية التي يعرفها العصر .

وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة ، والتي كشفت عن وجود قصور كبير ، ونقائص كثيرة في عملية تعليم اللغة العربية (القراءة والكتابة) للكبار في مركز محو الأمية بجيجل خاصة وفي مراكز محو الأمية في الجزائر عامة ، يرى الباحث أنه من الضروري تقديم بعض التوصيات والاقتراحات ، لعلها تساعد في تحسين تعليم اللغة العربية للكبار في مراكز محو الأمية ، وبالتالي في القضاء على هذه الآفة الخطيرة . وتتمثل هذه التوصيات والاقتراحات فيما يلي :

1 ـــ فتح أقسام على مستوى الجامعات الجزائرية لإعداد الإطارات المؤهلة علميا وفنيا وإداريا للإشراف على تنفيذ برامج محو الأمية وتعليم الكبار ومتابعتها وتقويمها .

2 ـــ ضرورة التفكير في إيجاد آلية لإعداد معلمين متخصصين في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية والمكافآت التشجيعية اللازمة لجذبهم للعمل في هذا الميدان .

3 ـــ تنظيم دورات تكوينية وتدريبية مكثفة لمعلمي محو الأمية قبل الخدمة وأثناءها بهدف تأهيلهم علميا وتربويا والرفع من كفاءتهم العلمية والمهنية ، على أن يتضمن برنامج الدورة التدريبية جانبا لغويا ، لتزويد المعلمين بالمعارف اللغوية في اللغة العربية وفي علم اللغة العام وتعليمية اللغة .

4 ـــ تطوير برامج وكتب وطرائق محو الأمية حتى تستجيب لحاجات الدارسين وتساير طموحاتهم على المدى القريب والبعيد ، مما سيزيد من إقبالهم على التعليم ومن فرص استمرارهم فيه .

5 ــ ضرورة مراعاة الجانب الوظيفي في برامج ومقررات محو الأمية ، بحيث تؤدي إلى تنمية مهارات الدارسين وترفع من مستوى وعيهم وتفكيرهم ، وتساعدهم على تحسين أوضاعهم وظروف حياتهم ومعيشتهم .

6 ــ ضرورة مراعاة الانسجام والتجانس بين الدارسين في صفوف محو الأمية ، وذلك بأن يتم توزيعهم بما يراعي الفروق الفردية بينهم من حيث أعمارهم ودوافعهم وأهدافهم وحاجاتهم .

7 ــ ضرورة إعادة النظر في الأهداف العامة لبرامج محو الأمية ، وأن يتم تحديد هذه الأهداف وصياغتها بصورة دقيقة وواضحة ، بحيث تكون مستمدة من واقع المجتمع الجزائري وتلبي حاجاته وحاجات الأفراد .

8 ــ إعداد برامج لمحو الأمية عن طريق الإذاعة والتلفزيون ، بهدف تمكين الأميين في المناطق المعزولة أوالذين لا تسمح لهم ظروفهم العائلية والاجتماعية والاقتصادية بالالتحاق بمراكز محو الأمية من تعلم القراءة والكتابة في بيوتهم وأماكن عملهم .

9 ــ توفير الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية للدارسين في صفوف محو الأمية لتحفيزهم على الالتحاق ببرامج محو الأمية وتشجيعهم على الاستمرار في الدراسة .

10 ــ توفير الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية لمعلمي محو الأمية لجذب الإطارات الكفأة للعمل في هذا المجال وتشجيعهم على البدل والعطاء ، لأن المكافأة المادية أو المعنوية تمثل حافزا كبيرا على العمل وعلى إجادته .

11 ــ وضع برامج متعددة ومتنوعة لمحو الأمية ، بما يتناسب مع مختلف البيئات والفئات المستفيدة من هذه البرامج .

12ــ أن تتسم مواعيد الدراسة في مراكز محو الأمية بالمرونة ، بحيث يتم تنظيمها بما يتناسب مع ظروف الدارسين العائلية والاجتماعية والمهنية ، وبما يتلاءم مع البيئة المحلية التي يعيشون فيها .

13 ــ فتح القنوات بين التعليم النظامي وغير النظامي ، وتهيئة المناخ المناسب للأميين الذين تحرروا من الأمية لمواصلة التعليم ، لمن يرغب في ذلك ولديه القدرة والطموح بحيث يصبح محو الأمية مدخلا لتحقيق التعليم المستمر مدى الحياة .

14 ــ سد منابع الأمية بالطرق الوقائية قبل العلاجية ، وذلك من خلال التطبيق الصارم لمبدأ إجبارية التعليم ، والتصدي لمشكلة التسرب المدرسي بتحسين نوعية التعليم ومعالجة أسبابها الاجتماعية والاقتصادية .

الملاحق

&

الملحق رقم 1

الاستبيان الأول

1 ــ معلومات عامة

ــ العمر : 15 ــ 25 £ 26 ــ 35 £ 36 ــ 45 £ +45 سنة £

ــ مكان الولادة :.........

ــ الجنس : ذكر £ أنثى £

ــ الوضعية العائلية : أعزب £ متزوج £ مطلق £ أرمل £

ــ الوضعية الاجتماعية : عامل £ المهنة :...........المؤسسة :.............

بطال £

2 ــ المستوى الدراسي

ــ هل سبق لك أن التحقت بمؤسسة تعليمية : نعم £ لا £

ــ إذا كان جوابك بـــنعم، حدد نوع المؤسسة :

ــ مدرسة ابتدائية £

ــ كتاب £

ــ محو الأمية £

ــ إذا كان جوابك ب (1) ، فكم دامت مدة تعلمك ؟

سنة واحدة £ سنتان £ ثلاث سنوات £ أربع سنوات £ خمس سنوات £ ست سنوات £

ــ ما هي أسباب توقفك عن الدراسة :

ــ أسباب تاريخية (الاستعمار) £

ــ أسباب عائلية (رفض الأولياء) £

ــ أسباب مادية £

ــ بعد المدرسة £

ــ رسبت في الامتحان £

ــ انقطعت عن الدراسة £

ــ أسباب أخرى £ ما هي ؟...

ــ حدد بالضبط السنة التي توقفت فيها عن الدراسة وتاريخ توقفك .

تاريخ التوقف	السنة
	السنة الأولى ابتدائي
	السنة الثانية ابتدائي
	السنة الثالثة ابتدائي
	السنة الرابعة ابتدائي
	السنة الخامسة ابتدائي
	السنة السادسة ابتدائي

ــ ما هي اللغة التي تلقيت بها تعليمك ؟ العربية £ الفرنسية £

ــ إذا كان جوابك بــ (لا) ، فما هي أسباب عدم تعلمك ؟

ــ أسباب تاريخية (الاستعمار) £

ــ بعد المدرسة £

ــ أسباب عائلية (رفض الأولياء) £

ــ أسباب مادية £

ــ أسباب أخرى £ ما هي ؟ ....

3 ــ الدوافع والأهداف

ــ متى التحقت بالمركز ؟ ....

ــ ما هي الأهداف التي دفعتك إلى الالتحاق بمركز محو الأمية

ــ لفهم واستيعاب ما تسمعه من خطابات :

سياسية £ اجتماعية £ دينية £ ثقافية £

ــ للتعبير عن أفكارك بلغة مقبولة £

ــ لقراءة وكتابة الرسائل الخاصة £

ــ لملأ الوثائق الإدارية £

ــ لقراءة وحفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة £

ــ لتعلم اللغة العربية £

ــ للحصول على منصب عمل £

ــ للترقية في الوظيفة £

ــ لتحسين مردودك في العمل وزيادة دخلك £

ـــ لمواصلة الدراسة بعد الانتهاء من دروس محو الأمية £

ـــ للحصول على شهادة علمية £

4 ـــ القدرات اللغوية في اللغة العربية

ـــ حدد درجة قدرتك اللغوية بالنسبة للمهارات التالية :

ـــ مهارة الفهم والاستيعاب الشفوي :

- لا تفهم ولا تستوعب الخطاب الذي يهمك £

- تفهم وتستوعب الخطاب الذي يهمك بصعوبة £

- ليست لديك مشكلة في فهم واستيعاب الخطاب الذي يهمك £

ـــ مهارة التعبير الشفوي (الحديث) :

- لا تستطيع التعبير عن أفكارك (بلغة مقبولة) £

- تعبر عن أفكارك بصعوبة £

- لا تجد أية صعوبة في التعبير عن أفكارك £

ـــ مهارة الفهم الكتابي (القراءة) :

- لا تعرف القراءة £

- تقرأ بصعوبة £

- تقرأ بشكل مقبول £

ـــ مهارة التعبير الكتابي (الكتابة)

- لا تعرف الكتابة £

- تكتب ولكنك تخطئ كثيرا £

- تكتب بشكل مقبول £

&

الملحق رقم 2

الاستبيان الثاني

1 ــ المعلومات العامة

ــ العمر : ــ 15 ــ 25 £

ــ 26 ــ 35 £

ــ 36 ــ 45 £

ــ +45 سنة £

ــ الوضعية العائلية : عزباء £ متزوجة £ مطلقة £ أرملة £

ــ الوضعية الاجتماعية : عاملة £ المهنة :.....................المؤسسة :..................

2 ــ البيانات الخاصة بالتكوين في مركز محو الأمية

ــ كم سنة قضيت في المركز £

ــ هل هي مدة كافية في نظرك ؟ نعم £ لا £

ــ هل ترغبين في مواصلة الدراسة في المركز ؟ نعم £ لا £

ــ كيف كان التكوين في المركز : جيد £ متوسط £ ضعيف £

ــ حددي درجة استفادتك من التكوين :

- استفادة جيدة £
- استفادة متوسطة £
- استفادة ضعيفة £
- لم تستفيدي شيئا £

ــ إذا كانت استفادتك ضعيفة ، فما أسباب ذلك ؟

- مدة التكوين غير كافية £
- طرق التدريس غير مناسبة £
- المعلمون غير أكفاء £
- مواعيد الدراسة غير ملائمة £
- البرامج لا تلائم حاجاتك £
- انعدام الرغبة في التعلم £

- مكان الدراسة غير ملائم £
- محتوى البرامج غير مناسب £
- المعلمون متهاونون في أداء واجبهم £
- أسباب أخرى £ ما هي ؟...

3 ـ الصعوبات المعترضة أثناء التكوين

- صعوبات في فهم الدروس £
- صعوبة التوفيق بين الدراسة والواجبات المنزلية £
- عدم الإحساس بفائدة الدروس £
- الشعور بالملل أثناء الدروس £
- سوء معاملة المعلمين £
- صعوبات أخرى £ ما هي ؟ ....

ـ من خلال تلقيك لدروس اللغة العربية ، ماهي المواد التي وجدتها صعبة؟

المواد	سهلة	صعبة	صعبة جدا
القراءة			
القواعد			
الإملاء			
التعبير الشفوي			
التعبير الكتابي			
الخط			

ـ حددي درجة قدرتك اللغوية في المهارات التالية :

المهارات	حسنة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
الفهم الشفوي				
التعبير الشفوي				
القراءة				
التعبير الكتابي				

ــ هل ما درسته في المركز يلبي حاجاتك الوظيفية ؟ نعم £ لا £

ــ إذا كان جوابك بـــ (نعم) ، حددي درجة ذلك : كليا £ جزئيا £

ــ إذا كان جوابك بـــ (لا) ، فما هي اقتراحاتك :

- تعديل البرامج كليا £ جزئيا £
- تغيير طرق التدريس £
- استخدام الوسائل التعليمية £
- استبدال المعلمين بآخرين £
- زيادة مدة الدراسة £
- تغيير أوقات الدراسة £
- توفير حوافز مادية £
- خفض مدة الدراسة £
- تغيير أماكن الدراسة £
- إضافة مواد أخرى £ ما هي ؟ ....
- اقتراحات أخرى £ ما هي ؟ ....

&

الفهارس

&

فهرس الجداول

الجدول	عنوانه	الصفحة
1	تطور عدد الأميين ونسبة الأمية في العالم من 1970 ــ 1995	40
2	تطور عدد الأميين في العالم من سنة 1975 إلى سنة 1995	44
3	تطور عدد الأميين في العالم حسب الجنس من 1970 ــ 1990	44
4	نسبة الأمية بين الإناث في بعض الدول الغربية سنة 1995	45
5	نسبة الأمية حسب الجنس في بعض الدول سنتي 1980 و1995	45
6	تطور الأمية في الوطن العربي من سنة 1975 إلى سنة 2000	46
7	نسبة الأمية في بعض الدول العربية سنة 1990	47
8	نسبة الأمية حسب الجنس في بعض الدول العربية سنة 1997	48
9	تطور عدد التلاميذ من سنة 1966 إلى سنة 1990	61
10	تطور عدد المدارس والمعلمين من سنة 1965 إلى سنة 1990	61
11	تطور عدد الأميين ونسبة الأمية من سنة 1962 إلى سنة 1998	62
12	نسبة الأمية حسب الجنس وفئات العمر (إحصاء 1989)	63
13	تطور نسبة الأمية حسب الجنس من سنة 1966 إلى سنة 1998	64
14	نسبة الأمية حسب الجنس في المناطق الحضرية والريفية (1987)	64
15	نسبة الأمية حسب المناطق في بعض الولايات (إحصاء 1987)	65
16	عدد الجزائريين في التعليم الابتدائي من 1870 إلى 1900	69
17	عدد الجزائريين في المدارس الابتدائية مقارنة بنظرائهم الأوربيين	69
18	عدد الجزائريين في التعليم الابتدائي من سنة 1901 إلى 1930	70
19	عدد الجزائريين في التعليم الابتدائي من سنة 1935 إلى 1962	70
20	عدد الأطفال في سن الدراسة وعدد التلاميذ من 1889 إلى 1962	71
21	عدد الأوربيين والجزائريين في التعليم الثانوي من 1920إلى1938	72

72	عدد الطلبة الأوربيين والجزائريين من سنة 1920 إلى سنة 1938	22
73	تطور نسبة الأمية في الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي	23
76	تطور نسبة التمدرس حسب الجنس من سنة 1965 إلى سنة 1995	24
77	نسبة التمدرس حسب الجنس في بعض الولايات 1987 ــ 1988	25
78	عدد الأميين ونسبة الأمية حسب فئات العمر (إحصاء 1987)	26
78	عدد الأميين ونسبة الأمية حسب الجنس (إحصاء 1989)	27
83	الرسوب في السنة السادسة حسب الجنس في الولايات 999-2000	28
83	عدد المتسربين في التعليم الابتدائي من سنة 1963 إلى سنة 1969	29
84	معدل الاستمرار في الدراسة لكل 1000 تلميذ سنتي 1971ــ1980	30
85	عدد المتسربين في التعليم الأساسي من سنة 1994 إلى سنة 1999	31
86	التسرب في التعليم الابتدائي حسب الجنس 1997 ــ 1998	32
87	نسبة الأمية وعدد الأميين بين الفئة 10 ــ 29 سنة (1987)	33
97	الدارسين والمتخرجين من فصول محو الأمية لجمعية اقرأ 90ــ98	34
99	مراحل تنفيذ مشروع محو أمية 4.492.491 امرأة	35
106	عدد الفصول في مركز محو الأمية بجيجل حسب المراحل	36
106	عدد الدارسين في مركز محو الأمية بجيجل حسب فئات العمر	37
107	عدد الدارسين في مركز محو الأمية بجيجل حسب مراحل التعليم	38
108	عدد المعلمين في مركز محو الأمية بجيجل حسب الجنس	39
109	عدد المعلمين في مركز محو الأمية بجيجل حسب مستوى التعليم	40
109	عدد المعلمين في مركز محو الأمية بجيجل حسب الوضعية	41
111	عدد السكان وعدد الأميين في ولاية جيجل حسب إحصاء 1998	42
112	عدد الأميين ونسبة الأمية في ولاية جيجل حسب إحصاء 1998	43
112	نسبة الأمية في ولاية جيجل حسب المناطق (1989)	44
113	توزيع أفراد العينة حسب فئات العمر	45
115	تقسيم أفراد العينة حسب مكان الولادة	46

47	عدد الدارين في مركز محو الأمية بجيجل حسب الجنس	115
48	الدارسين في فصول محو الأمية التابعة لجمعية اقرأ حسب الجنس	116
49	الدارسين في فصول محو الأمية لجمعية اقرأ في بعض الولايات	117
50	تقسيم أفراد العينة حسب وضعيتهم العائلية	121
51	تقسيم أفراد العينة حسب وضعيتهم الاجتماعية	121
52	تقسيم أفراد العينة حسب مستوى التعليم	122
53	أسباب عدم التحاق أفراد العينة بمقاعد الدراسة	125
54	المستوى التعليمي لأفراد العينة الذين التحقوا بالمدارس	125
55	معدل الاستمرار في الدراسة لأفراد العينة الذين التحقوا بالمدارس	126
56	فترة التوقف عن الدراسة لأفراد العينة الذين التحقوا بالمدارس	127
57	أسباب توقف أفراد العينة الذين التحقوا بالمدارس عن الدراسة	128
58	لغة الدراسة بالنسبة لأفراد العينة الذين التحقوا بالمدارس	130
59	إجابات أفراد العينة بخصوص قدراتهم في المهارات اللغوية	130
60	القدرة اللغوية لأفراد العينة في مهارة الاستماع	131
61	القدرة اللغوية لأفراد العينة في مهارة الحديث	131
62	القدرة اللغوية لأفراد العينة في مهارة القراءة	132
63	القدرة اللغوية لأفراد العينة في مهارة الكتابة	132
64	القدرات اللغوية لأفراد العينة في المهارات اللغوية الأربعة	133
65	دوافع التعلم لدى أفراد العينة	138
66	الأهداف التعليمية لأفراد العينة	140
67	توزيع الدارسات المتخرجات حسب فئات الأعمار	147
68	الوضعية العائلية للدارسات المتخرجات	147
69	الوضعية الاجتماعية للدارسات	148
70	عدد الدارسات المتسربات وعدد المتخرجات	148
71	عدد الدارسات المتسربات حسب فئات العمر	150

72	مدى فعالية التكوين في مركز محو الأمية بجيجل	153
73	مدى استفادة الدارسات من التكوين في مركز محو الأمية بجيجل	153
74	أسباب ضعف الاستفادة من التكوين في مركز محو الأمية بجيجل	154
75	مدى كفاية مدة التكوين من وجهة نظر الدارسات	155
76	مدى رغبة الدارسات المتخرجات في مواصلة التعليم	155
77	الصعوبات التي اعترضت الدارسات أثناء مدة التكوين	157
78	القدرات اللغوية للدارسات المتخرجات في المهارات الأربعة	158
79	ترتيب مواد اللغة العربية من حيث الصعوبة	158
80	القدرة اللغوية للدارسات في مهارة القراءة	159
81	القدرة اللغوية للدارسات في مهارة الكتابة	160
82	القدرة اللغوية للدارسات في مهارة الفهم	160
83	القدرة اللغوية للدارسات في مهارة التعبير	161
84	الصعوبات التي تعترض الدارسات في المهارات اللغوية الأربعة	161
85	مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارسات	163
86	اقتراحات الدارسات لتحسين برامج محو الأمية	164
87	الأهداف والمحتوى ومستوى التحصيل في نهاية مرحلة الأساس	167
88	الأهداف والمحتوى ومستوى التحصيل في نهاية مرحلة التكميل	168
89	الأهداف والمحتوى ومستوى التحصيل في نهاية مرحلة المتابعة	169
90	التوزيع الزمني المعمول به في مركز محو الأمية بجيجل	170
91	مواد مرحلة الأساس وعدد الحصص الأسبوعية في كل مادة	171
92	مواد مرحلة التكميل وعدد الحصص الأسبوعية في كل مادة	172
93	مواد مرحلة المتابعة وعدد الحصص الأسبوعية في كل مادة	173
94	مواد السنة الرابعة وعدد الحصص الأسبوعية في كل مادة	173
95	الكتب المستعملة في تعليم القراءة والكتابة للكبار في المركز	175
96	مضامين الأنشطة التدريبية لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار	188

فهرس الأشكال

الشكل	عنوانه	الصفحة
1	تطور عدد التلاميذ في الدول النامية من سنة 1970 إلى سنة 1995	41
2	التوزيع الجغرافي للأميين في العالم سنة 1995	42
3	الدول النامية التي كانت تضم أكبر عدد من الأميين سنة 1990	43
4	الدول النامية التي كانت تضم أكبر عدد من الأميين سنة 1995	43
5	الأمية في الجزائر حسب الجنس	63
6	تقسيم الدارسين في مركز محو الأمية بجيجل حسب فئات العمر	107
7	تقسيم الدارسين في مركز محو الأمية بجيجل حسب الجنس	108
8	المعلمين في مركز محو الأمية بجيجل حسب مستواهم التعليمي	109
9	المعلمين في مركز محو الأمية بجيجل حسب وضعيتهم في المركز	110
10	الأمية في ولاية جيجل حسب الجنس (إحصاء 1998)	112
11	تقسي أفراد العينة حسب فئات العمر	113
12	الدارسين في فصول محو الأمية التابعة لجمعية اقرأ حسب الجنس	116
13	تقسيم أفراد العينة حسب مستواهم التعليمي	123
14	المتسربون والمتخرجون في مركز محو الأمية بجيجل	149
15	خطوات بناء مناهج محو الأمية وتعليم الكبار	208
16	نموذج ريشتريش للكشف عن الحاجات اللغوية المعدل سنة 1984	229
17	عناصر العملية التعليمية ومركزية المتعلم في ذلك	236
18	أسس بناء مناهج تعليم اللغة	237
19	مخروط الوسائل التعليمية لايدجار ديل Edgar Dale	245

قائمة المصادر والمراجع

&

1. المصادر والمراجع باللغة العربية

1 ــ أبو جعفر الطبري : تفسير الطبري ، تحقيق محمد محمود شاكر ، ج 2 ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر 1972 .

2 ــ ابن منظور المصري : لسان العرب ، ج 12 ، دار صادر ، بيروت ، لبنان 1990 .

3 ــ أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي ، قاموس اللغة كتاب المصباح المنير ، ج1 نوبيليس ، بدون تاريخ .

4 ــ الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني : المفردات في غريب القرآن ، أعده للنشر وأشرف على طبعه الدكتور محمد أحمد خلف الله ، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة مصر ، بدون تاريخ .

5 ــ عبد الرحمن بن خلدون : المقدمة ، تحقيق الدكتور علي عبد الواحد وافي ، دار الشعب ، القاهرة ، مصر ، بدون تاريخ .

6 ــ إبراهيم مطاوع : الوسائل التعليمية ، الطبعة الثانية ، مكتبة النهضة المصرية القاهرة ، مصر 1976 .

7 ــ د/ أبو الفتوح رضوان وآخرون : الكتاب المدرسي ، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة ، مصر 1962 .

8 ــ د/ أبو القاسم سعد الله : الحركة الوطنية الجزائرية ، دار الآداب ، بيروت ، لبنان 1969 .

9 ــ د/ أبو القاسم سعد الله : تاريخ الجزائر الثقافي ، ج1 ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1981 .

10 ــ د/ أبو القاسم سعد الله : تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى القرن الرابع عشر ، ج2 ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1981 .

11 ــ د/ أبو القاسم سعد الله : محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث (بداية الاحتلال) الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1982 .

12 ــ آثار محمد البشير الإبراهيمي ، ج 4 ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر 1985 .

13 ــ د/ أحمد بن نعمان : التعريب بين المبدأ والتطبيق (في الجزائر والعالم العربي) الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1981 .

14 ــ أحمد توفيق المدني : جغرافية القطر الجزائري ، الطبعة الثانية ، دار المعارف القاهرة ، مصر 1963 .

15 ــ د/ أحمد حسين اللقاني : الوسائل التعليمية والمنهج المدرسـي ، الطبعـة الثانيـة مؤسسة الخليج العربي ، القاهرة ، مصر 1986 .

16 ــ د/ أحمد زكي بدوي : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، مكتبة لبنان ، بيروت لبنان ، بدون تاريخ .

17 ــ إسماعيل العربي : الدراسات العربية في الجزائر في عهد الاحتلال الفرنسي المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر 1986 .

18 ــ الطاهر زرهوني : التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ، موفم للنشر ، الجزائر 1993 .

19 ــ د/ أمحمد مالكي : الحركات الوطنية والاستعمار في المغرب العربي ، سلسلة أطروحات الدكتوراه (20) ، الطبعة الثانية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت لبنان 1994 .

20 ــ بشير عبد الرحيم الكلوب ــ سعود سعادة الجلاد : الوسائل التعليمية ، الطبعة الثانية دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان 1977 .

21 ــ د/ تركي رابح : أصول التربية والتعليم ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر1990 .

22 ــ د/ تركي رابح : التعليم القومي والشخصية الجزائرية ، الطبعة الثانية ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1981 .

23 ــ د/ تركي رابح : الشيخ عبد الحميد بن باديس فلسفته وجهوده في التربية والتعليم 1900 ــ 1940 ، الطبعة الثانية ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1974 .

24 ــ د/ تركي رابح : مشكلة الأمية في الجزائر ، سلسلة مكتبة الشعب ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1981 .

25 ــ د/ جميل صليبا : مستقبل التربية في العالم العربي ، الطبعة الثانية ، منشورات عويدات ، بيروت ، لبنان 1968 .

26 ــ حنفي بن عيسى : واقع الألفبة وتعليم الكبار في العالم ، تنظيرا تخطيطا وتطبيقا كتاب مخطوط بمكتبة الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار بالجزائر العاصمة ، رقم 5382 .

27 ــ د/ رشدي أحمد طعيمة : الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربيـة ، إعـدادها ــ تطويرها ــ تقويمها ، الطبعة الثانية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر 2000 .

28 ــ سجل مؤتمر جمعية العلماء الملمين الجزائريين المنعقد بمركزها العام بنادي الترقي بالجزائر ، دار الكتب ، الجزائر 1982 .
29 ــ ساطع الحصري : أحاديث في التربية والاجتماع ، الطبعة الثانية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان 1985 .
30 ــ ساطع الحصري : آراء وأحاديث في العلم والأخلاق والثقافة ، الطبعة الثانية مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان 1985 .
31 ــ د/ سعيد إسماعيل علي – د/ هاني الراهب : التعليم والثقافة كحاجات أساسية في الوطن العربي ، المعهد العربي للتخطيط ، الكويت ، دار طلاس ، دمشق ، سوريا .1991
32 ــ د/ صبحي خليل عزيز : أصول وتقنيات التدريس والتدريب ، مركز التعريب والنشر ، بغداد ، العراق 1985 .
33 ــ د/ صلاح الدين مجاور : تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، أسسه وتطبيقاته التربوية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، بدون تاريخ .
34 ــ د/ ضياء زاهرــ د/ كمال يوسف اسكندر : التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليميــة في النظام التربوي ، سلسلة معالم تربوية ، الطبعة الثانية ، مؤسسة الخليج العربي القاهرة مصر 1986 .
35 ــ عبد الرحمن سلامة " ابن الدوايمة " : التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1981 .
36 ــ د/ عبد العليم إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، الطبعة السادسة ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر 1972 .
37 ــ د/ عبد الغني عبود : التربية ومشكلات المجتمع ، الطبعة الثانية ، دار الفكر العربي القاهرة ، مصر 1992 .
38 ــ د/ عبد القادر الزاكي : التدريس المتمركز حول المتعلم والمتعلمة ، مبادئ وتطبيقات ، مشروع تربية الفتيات بالمغرب (MEG) ، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) ، الرباط ، المغرب 2000 .
39 ــ د/ عبد الله ركيبي : عروبة الفكر والثقافة أولا ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر 1986 .
40 ــ د/ عبد الله شريط : نظرية حول سياسة التعليم والتعريب ، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر 1984 .

41 ــ د/ عبد الله عبد الدايم : التخطيط التربوي أصوله وأساليبه وتطبيقاته في البلاد العربية ، الطبعة الخامسة ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان 1983 .
42 ــ د/ عبد الله عبد الدايم : مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس 1995 .
43 ــ عمر بن قينة : ابن باديس رجل الإصلاح والتربية ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1974 .
44 ــ د/ عمرو محي الدين : التنمية والتخلف ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان بدون تاريخ .
45 ــ عيون البصائر ، من آثار محمد البشير الإبراهيمي ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، بدون تاريخ .
46 ــ فؤاد نصحي وآخرون : دور الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تطوير التربية في الوطن العربي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس 1988 .
47 ــ د/ فرج عبد القادر طه : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، الطبعة الثانية ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر 2003 .
48 ــ كيف نستعمل الوسائل السمعية البصرية ، الطبعة الثانية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، مصر 1977 .
49 ــ د/ محمد مالك محمد سعيد محمود – د/ محمد مزمل البشير : برامج محو الأمية بدول الخليج العربية ، دراسة تقويمية ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض المملكة العربية السعودية 1996 .
50 ــ محمد الطمار : الروابط الثقافية بين الجزائر والخارج ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1981 .
51 ــ د/ محمد العوض جلال الدين : التنمية البشرية ، تطوير القدرات وتنظيم الاستفادة منها في الوطن العربي ، المعهد العربي للتخطيط ، الكويت 1993 .
52 ــ محمد طبي : ورقات عن العربية في الجزائر ، المؤسسة الوطنية لترقية منتوجات الحديد والصلب ، الجزائر 1989 .
53 ــ د/ محمد عمر الطنوبي : أساسيات تعليم الكبار ، مكتبة بستان المعرفة الإسكندرية مصر 2002 .

54 ـ محمد وطاس : أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر 1988 .
55 ـ د/ محمود إسماعيل صيني ـ عمر الصديق عبد الله : المعينات البصرية في تعليم اللغة ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، 1984 .
56 ـ د/ محمود عبد المولى : العالم الثالث ونمو التخلف ، الطبعة الثانية ، الدار العربية للكتاب ، تونس 1990 .
57 ـ أ/ مولود قاسم نايت بلقاسم : إنية وأصالة ، وزارة التعليم الأصلي والشئون الدينية مطبعة البعث ، قسنطينة ، الجزائر 1975 .
58 ـ مركز دراسات الوحدة العربية : دور التعليم في الوحدة العربية ، الطبعة الثالثة بيروت ، لبنان 1983 .
59 ـ مركز دراسات الوحدة العربية : التنمية البشرية في الوطن العربي ، بيروت ، لبنان 1995 .
60 ـ المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار : دليل الجزائر الاقتصادي والاجتماعي الجزائر 1992 .
61 ـ د/ نبيل يعقوب النواب ـ د/ ناذر فرجاني : مستقبل التعليم والبطالة في الوطن العربي ، المعهد العربي للتخطيط الكويت ، دار طلاس ، دمشق ، سوريا 1998 .
62 ـ نورالدين الحكيم : الثقافة العمالية والتنمية ، سلسلة المكتبة العمالية ، مكتب العمل العربي ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل ، دار ألف باء للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان 1980 .
63 ـ وزارة التعليم الابتدائي والثانوي (الجزائر) : دروس في التربية وعلم النفس الجزائر 1973 .
64 ـ وزارة التربية ، المعهد القومي لعلوم التربية (تونس) : منهجية تدريس اللغة الأم بالتعليم الأساسي ، وقائع الملتقى المغاربي المنعقد بتونس من 14 ـ 16 أكتوبر 1993 تونس 1995 .
65 ـ د/ يوسف حلباوي : التقانة في الوطن العربي ، مفهومها وتحدياتها ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان 1992 .
66 ـ أحمد طالب الإبراهيمي : من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية 1962 – 1972 ترجمة الدكتور حنفي بن عيسى ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر دون تاريخ .

67 ــ أندري ليستاج : الأمية ومحو الأمية ، سلسلة دراسات ووثائق تربوية ، عدد 42 اليونسكو ، باريس 1982 .
68 ــ ايدجار فور وآخرون : تعلم لتكون ، ترجمة الدكتور حنفي بن عيسى ، الطبعة الثانية ، اليونسكو ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1976 .
69 ــ جرولد اي كمب : التصميم التعليمي ، خطة لتطوير الوحدة الدراسية والمساق ترجمة الدكتور محمد الخوالدة ، الطبعة الأولى ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة جدة ، المملكة العربية السعودية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1985 .
70 ــ روجي سيغان : وضع المقررات الدراسية وتنفيذها ، دليل منهجي ، اليونسكو باريس ، فرنسا ، بدون تاريخ .
71 ــ ليرا سرينيفاسن : التعليم غير النظامي للكبار ، ترجمة د/ محمد عزت عبد الموجود د/ علي أحمد مدكور ــ د/ صلاح أحمد مراد ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، مؤسسة الفليج للطباعة والنشر الكويت ، بدون تاريخ .
72 ــ مصطفى الأشرف : الجزائر الأمة والمجتمع ، ترجمة الدكتور حنفي بن عيسى المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر 1983 .

2. المراجع باللغة الفرنسية

73 - Henri Besse – Robert Galisson : Polémique en didactique , Clé internationnel , Paris , France 1980 .
74 - René Richterich – Jean Louis Chancerel : L'identification des besoins des adultes apprenants une langue étrangère , Strasbourg Conseil de l'Europe 1977 , Hatier , France 1985 .
75 - René Richterich : Les besoins langagiers et les objectifs d'apprentissage , Librairie Hachette , Paris , France 1985 .
76 - T .C . Jupp - S . Hodlin et Autres : Apprentissage linguistique et communication , Clé internationnel , Paris , France 1978 .

3. المنظمات المتخصصة

77 ــ الجمعية الجزائرية لمحو الأمية (اقرأ) : تجربة الجمعية الجزائرية لمحو الأمية (اقرأ) ، الجزائر 2000 .

78 ــ الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : طرق تعليم القراءة والكتابة ، الجزائر بدون تاريخ .

79 ــ الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : مساهمة الجزائر في التفكير حول التعاون الدولي في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، دراسة قدمت في المؤتمر الإقليمي التحضيري المنعقد بالقاهرة من 25 ــ 27 فيفري 1997 ، وفي المؤتمر الدولي الخامس حول تعليم الكبار المنعقد بهامبورغ (ألمانيا) من 14 إلى 18 جويلية 1997 ، الجزائر 1996 .

80 ــ الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : دليل الدورة التدريبية ، الجزائر 2000.

81 ــ الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : محو الأمية معلومات عامة الجزائر 1996 .

82 ــ الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : مشعل الحياة ، كتاب محو أمية المرأة والفتاة ، المستوى الثاني ، الطبعة الثانية ، الجزائر 2002 .

83 ــ الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : رصد أمية المرأة والفتاة في الجزائر وفي بعض الدول العربية والأجنبية ، الجزائر 2000 .

84 ــ اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا : السياسات الاجتماعية في البلدان العربية ، تحليل بنائي تاريخي ، الأمم المتحدة ، نيويورك ، الولايات المتحدة الأمريكية 2003 .

85 ــ المركز الوطني لمحو الأمية: الأسس التعليمية لمحو الأمية ، الجزائر ، دون تاريخ.

86 ــ المركز الوطني لمحو الأمية : تجربة المركز الوطني في ميدان محو الأمية الجزائر 1995 .

87 ــ المركز الوطني لمحو الأمية : مشكلة الأمية في الجزائر ــ مدخل عام ــ الجزائر 1995 .

88 ــ المركز الوطني لمحو الأمية : محو الأمية وتعليم الكبار ، الجزائر 1995 .

89 ــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الحولية العربية لمحو الأمية ، دراسة تحليلية عن الأمية في الوطن العربي 1994 ــ 1995 ، تونس 1996 .

90 ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي تونس 2000 .

91 ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : التقرير النهائي حول نتائج المسح الإحصائي في مجالات التربية ومحو الأمية والثقافة والاتصال والعلوم والتكنولوجيا تونس 2000 .

92 ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية في الوطن العربي 1988 ـ 1989 ، تونس 1991 .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي تونس 2002 .

93 ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار: البرنامج التلفزيوني العربي في تدريب معلمي الكبار ، تونس 1993 .

94 ـ اليونسكو : تعليم الكبار والتنمية ، مختارات في مستقبل التربية ، ج 2 ، المطبعة الكاثوليكية ، عاريا ، بيروت ، لبنان 1982 .

95 ـ حزب جبهة التحرير الوطني : مقررات اللجنة المركزية للحزب أثناء الدورة الرابعة عشرة 28 ـ 29 أفريل 1985 ، ج 3 ، نشر وتوزيع قطاع الإعلام والثقافة والتكوين ، الجزائر 1986

96 ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج : التعليم للجميع ، دليل التخطيط لإعداد الخطة الوطنية ، متابعة المنتدى العالمي للتربية داكار السنغال ، الرياض ، المملكة العربية السعودية 2002 .

97 ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج : وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية لدول الخليج العربي ، الرياض ، المملكة العربية السعودية 2000 .

98 ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج : الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربي ، الرياض ، المملكة العربية السعودية 1984 .

99 ـ مكتب العمل العربي ـ المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل : دورة المشرفين على مراكز وبرامج الثقافة العمالية في الوطن العربي ، الكتاب الثاني بغداد العراق 1979 .

100 ــ مكتب العمل العربي ــ المعهد العربي للثقافة العماليــة وبحــوث العمــل : دور المنظمات النقابية في محو الأمية في الوطن العربي ــ مجموعــة محاضــرات ــ بغــداد العراق 1981 .

101 ــ مكتب العمل العربي ــ المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل : دورة دور المنظمات النقابية في محو الأمية في الوطن العربي ، بغداد العراق 1982 .

102 ــ مكتب العمل العربي ــ المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل : في التثقيف والثقافة العمالية ، بغداد 1983 .

103 ــ مكتب العمل العربي ــ المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل : الدورة الخاصة بكيفية تنظيم وإدارة مراكز الثقافة العمالية للاتحاد العربي لعمال البريد والبرق والهاتف ــ مجموعة محاضرات ــ بغداد ، العراق 1980 .

104 ــ مكتب العمل العربي ، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل ، المثقف العمالي ودوره في العملية التثقيفية بغداد ، العراق 1979 .

105 – Institut de l'unesco pour l'éducation : Stratégies d'apprentissage pour la postalphabétisation et l'éducation continue en Algérie , en Egypte et au Kowait , Institut de l'unesco pour l'éducation Hambourg , Allemagne 1988 .

106 – Unesco : l'Alphabétisation et le rôle de l'université , Unesco Paris , France 1990 .

107 – Unesco : L'éducation des adultes dans un monde à deux vitesses Education pour tous , Situation et tendances 1997 , Unesco Paris France 1997 .

108 – Unesco : Occasions perdues, Quand l'école faillit à sa mission Education pour tous , Situation et tendances 1998 , Unesco, Paris France 1998 .

109 – Unesco : Rapport mondial sur l'éducation 1991 , Unesco Paris France 1991 .

110 – Unesco : AIA : Année Internationale d'Alphabétisation , Une chance à saisir, Unesco, Paris , France 1990 .

111 – Unesco : L'évaluation des acquis scolaires , Education pour tous Situation et tendances 2000 , Unesco , Paris , France 2000 .

112 – Unesco : Un monde alphabétisé , Bureau International d'éducation , Unesco, Paris , France 1990 .

4. الرسائل الجامعية

113 ــ هدفي حليمة : المطالعة لدى المتحررين من الأمية ، دراسة ميدانية بمركز محو الأمية ببلدية قسنطينة ، رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة ، الجزائر1998 .

114 ــ يحي بعيطيش : الوظائف الابلاغية لقواعد اللغة العربية لدى تعريب أساتذة العلوم الإنسانية المكونين باللغة الفرنسية ، رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة ، الجزائر 1990 .

115 ــ بوزيد صليحة : الكتابة ومشكلاتها عند تلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر 1992 .

116 ــ شريفي حليمة : فهم ظاهرة التخلي ، أسبابها وآثارها ، دراسة في ولاية برج بوعريريج ، رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة ، الجزائر 2001 .

117 ــ أوقاسي لونيس : آراء الأحداث الجانحين حول تكوينهم المهني داخل مؤسسة إعادة التربية ، رسالة ماجستير جامعة قسنطينة ، الجزائر 1994 .

118 ــ أحمد بوكابوس : انحراف الأحداث الإدماج الاجتماعي لهم ، دراسة ميدانية في مركز إعادة التربية بئر خادم 2 الجزائر ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر 1987 .

119 ــ سكينة زواوي : تنمية القوى العاملة وعلاقته بمتطلبات التكنولوجيا في المصنع الجزائري ، رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة ، الجزائر 1988 .

120 ــ قاسم مزيان : الكفاية الإنتاجية لمعلم المدرسة الأساسية ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر 1995 .

121 ــ سعيد عيادي : التنشئة السياسية بين المدرسة والبيئة الثقافة ، دراسة سوسيولوجية في التفكير السياسي لطلاب الأقسام النهائية في الجزائر ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر 1991 .

122 ــ نادية بوشلالق : الحاجات النفسية الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي ، رسالة دكتوراه ، جامعة قسنطينة ، الجزائر 2002 .

123 ــ رشيد بوفلغط : التنمية المدرسية في الجزائر بين الإرث التاريخي والتحولات الاجتماعية المجالية ، رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة ، الجزائر 2001 .

124 ــ فهد ابراهيم القاشي الغامدي : الخدمات الإرشادية وأثرها في الحد من ظاهرة التسرب الدراسي بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر 1997 .

125 ــ جمال بشير بوالعبايز : السياسة الفرنسية في شرق الجزائر وأثرها على السكان 1900-1939 ، رسالة ماجستير ، جامعة الإسكندرية ، جمهورية مصر العربية 1993 .
126 ــ مهدي زعموم : توجهات الفكر التربوي في مجلات الأطفال الجزائرية من 1976 إلى 1982 ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر 1989 .
127 ــ عبد القادر حلوش : السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر 1871 – 1914 رسالة ماجستير ، جامعة دمشق ، سوريا 1985 .

5. الدوريات باللغة العربية

128 ــ الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، عدد 28 ، الصادر بتاريخ 24 ذو الحجة 1415 ، الموافق لــ 24 ماي 1995 .
129 ــ بحوث ودراسات تربوية ، المجلد الثاني عشر ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر 1985 .
130 ــ حوليات جامعة الجزائر ، العدد الرابع ، 1989 ــ 1990 ، تصدرها جامعة الجزائر .
131 ــ مجلة جامعة الملك سعود ، المجلد الرابع ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية .
132 ــ مجلة جامعة الملك سعود ، العلوم التربوية (2) ، المجلد الثاني ، الرياض المملكة العربية السعودية 1990 .
133 ــ مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة ، الجزائر ، عدد 8 ماي 2001 .
134 ــ مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، المجلد السابع عشر ، العدد الثالث2001 .
135 ــ مجلة دراسات أدبية وإنسانية ، يصدرها مخبر الدراسات الأدبية والإنسانية بجامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة ، الجزائر ، العدد الأول ، أفريل 2004 .
136 ــ مجلة التربية ، تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، عدد 117/ 1996 .

137 ــ مجلة التربية ، تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلــوم ، عــدد 97 / 1991 .

138 ــ مجلة الثقافة ، عدد 14 ــ 1973 ، وزارة الإعلام والثقافة ، الجزائر .

139 ــ مجلة الثقافة ، عدد 79 ، جانفي ــ فيفــري 1984 ، وزارة الثقافــة والســياحة الجزائر .

140 ــ مجلة الثقافة ، عدد 93 ، مــاي ــ جــوان 1986 ، وزارة الثقافــة والســياحة الجزائر .

141 ــ مجلة الثقافة ، عدد 95 ، سبتمبر ــ أكتــوبر 1986 ، وزارة الثقافــة والســياحة الجزائر .

142 ــ مجلة العربي ، تصدرها وزارة الإعلام بدولة الكويت ، العدد 270 ، ماي 1981.

143 ــ مجلة العلوم الإنسانية ، العدد 17 ، جوان 2002 ، جامعة منتــوري قســنطينة الجزائر .

144 ــ مجلة تعليم الجماهير ، يصدرها الجهاز العربي لمحو المية وتعليم الكبار ، عــدد 37 سبتمبر 1990 .

145 ــ مجلة سرتا ، عدد 3 ، ماي 1980 ، معهد العلوم الاجتماعية ، جامعة قســنطينة الجزائر .

146 ــ مجلة كلية أصول الدين للبحوث والدراسات المقارنة بجامعة الجزائــر ، الســنة الثانية العدد الرابع ، محرم 1422هــ / مارس 2001 .

6. الدوريات باللغة الفرنسية

147 – Revue Sciences Humaines , N .17 , Juin 2002 , Université Mantouri , Constantine , Algérie .

148 – Revue Sciences Humaines , N.18 , Décembre 2002 , Université Mantouri , Constantine , Algérie .

&

فهرس المواضيع

العناصر	الصفحة
المقدمة	
الفصل الأول : الإطار الفكري لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار	1 ـــ 49
تمهيد	2
1. تعليم الكبار	5
1. 1. مفهوم التعليم	5
1. 2. مفهوم الكبار	6
1. 2. 1. خصائص الكبار وأثرها في تعليمهم وتعلمهم	6
1. 3. مفهوم تعليم الكبار	8
1. 4. مبادئ تعليم الكبار	13
1. 5. مجالات تعليم الكبار	14
2. محو الأمية	16
2. 1. مفهوم الأمي والأمية	18
2. 1. 1. الأمي والأمية لغة واصطلاحا	18
2. 1. 2. تعريف الأمي	21
2. 2. أنواع ودرجات الأمية	24
2. 3. مراحل تطور مفهوم الأمية	25
2. 4. استراتيجيات محو الأمية	32
2. 5. فلسفات محو الأمية	33
3. الأمية في العالم	39
3. 1. مشكلة الأمية على الصعيد العالمي	40
3. 2. الأمية في الوطن العربي	46
الفصل الثاني : مشكلة الأمية في الجزائر	50 ـــ 99
تمهيد	51

1. التعليم والأمية في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي	52
2. التعليم والأمية في الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي	56
3. التعليم والأمية في الجزائر بعد الاستقلال	60
4. أسباب انتشار الأمية في الجزائر	66
4. 1. الأمية من مخلفات الاستعمار	66
4. 2. عدم تعميم التعليم	74
4. 3. التسرب المدرسي	79
5. جهود محو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر	87
5. 1. جهود محو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر قبل الاستقلال	87
5. 2. جهود محو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر بعد الاستقلال	89
6. المراحل التي مرت بها جهود محو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر	91
7. آفاق العمل في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار	98
الفصل الثالث : تعليم اللغة العربية للكبار في مركز محو الأمية بجيجل	100 ـــ 144
تمهيد	101
1. الدراسة الميدانية	102
1. 1. العينة وشروط اختيارها	102
1. 2. وسائل الدراسة الميدانية	103
1. 3. الصعوبات المعترضة	104
1. 4. إجراء الدراسة الميدانية	104
2. التعريف بالمركز	105
3. الأمية في ولاية جيجل	111
4. البيانات المميزة لأفراد العينة	113
4. 1. السن	113
4. 2. مكان الولادة	115
4. 3. الجنس	115
4. 4. الوضعية العائلية	121
4. 5. الوضعية الاجتماعية	121

4. 6. المستوى التعليمي	122
4. 7. لغة الدراسة	128
4. 8. القدرات اللغوية في المهارات الأربعة	130
4. 9. الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية	135
4. 10. دوافع التعلم	136
4. 11. الأهداف	139
4. 12. الحاجات اللغوية	142
الفصل الرابع : تقييم تعليم اللغة العربية للكبار في مركز محو الأمية بجيجل	145 ـــ 194
تمهيد	146
1. البيانات المميزة لأفراد العينة	147
1. 1. السن	147
1. 2. الوضعية العائلية	147
1. 3. الوضعية الاجتماعية	148
2. التسرب في مركز محو الأمية بجيجل	148
3. نتائج الدراسة الميدانية	153
3. 1. فعالية التكوين	153
3. 2. درجة الاستفادة من التكوين	153
3. 3. الصعوبات المعترضة	155
3. 4. المهارات اللغوية	157
3. 5. مدى تلبية البرامج لحاجات الدارسات	162
4. تعليم اللغة العربية للأميين في مركز محو الأمية بجيجل	165
4. 1. الوضع الدراسي في المركز	165
4. 2. مراحل تعليم القراءة والكتابة للأميين	166
4. 3. خطة الدراسة	170
4. 4. البرنامج الدراسي	172
4. 5. الكتب المقررة	174
4. 6. محتوى مقرر اللغة العربية	175

4. 7. التقويم ووسائله	178
4. 8. طرق تعليم القراءة والكتابة للأميين	178
4. 9. المهارات الآلية القرائية الأساسية في اللغة العربية	186
4. 10. أهداف المادة القرائية	186
4. 11. طرق تعليم الاملاء	186
4. 12. الوسائل المعتمدة في تعليم القراءة والكتابة للأميين في المركز	187
5. تعليق عام حول النتائج	191
الفصل الخامس: تصور مقترح لتطوير تعليم اللغة العربية للكبار في مراكز محو الأمية	195 ـــ 248
تمهيد	196
1. تقويم جهود محو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر	197
2. العوامل التي أعاقت جهود محو الأمية في الجزائر	200
3. تصور مقترح لتطوير برامج محو الأمية في الجزائر	204
3. 1. خطوات بناء مناهج محو الأمية وتعليم الكبار	206
1. دراسة الفئة المستهدفة	209
1. 1. تشخيص الدوافع	209
1. 1. 1. مفهوم الدافع وأهميته في تعليم الكبار	210
1. 1. 2. كيف يمكن تحسين دافعية الكبار للتعلم	216
2. تحديد الأهداف	218
3. تحديد الحاجات	220
3. 1. مفهوم الحاجة	220
3. 2. مفهوم الحاجات اللغوية	222
3. 3. طرق تحديد الحاجات اللغوية	226
3. 4. حاجات التعلم عند الكبار	229
4. تصميم المنهج ووضع البرامج	231
4. 1. المنهج لغة واصطلاحا	231
4.2. أهمية اختيار مقررات المناهج في صفوف محو الأمية	232
4. 3. أسس بناء مناهج محو الأمية وتعليم الكبار	233

4. 4. أسس بناء برامج محو الأمية وتعليم الكبار	235
4. 5. أسس بناء مناهج تعليم اللغة	236
5. التقويم	238
6. دراسة البيئة المحلية	239
7. المعلم إعداده وتدريبه	240
7. 1. الشروط الواجب توفرها في معلم الكبار	241
8. طرق التدريس	242
9. الوسائل التعليمية وأهميتها في تعليم الكبار	243
9. 1. أنواع الوسائل التعليمية	245
9. 2. قواعد وشروط اختيار الوسائل التعليمية	248
الخاتمة	249
الملاحق	256
الفهارس	263
فهرس الجداول	264
فهرس الأشكال	268
قائمة المصادر والمراجع	269
فهرس المواضيع	282

&